

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCAS LUTERO LOPES MARQUES

(Re)educação (socio)linguística como projeto político: em busca de um país esquecido

**São Paulo
2020**

LUCAS LUTERO LOPES MARQUES

(Re)educação (socio)linguística como projeto político: em busca de um país esquecido

Versão Original

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri

**São Paulo
2020**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

M(Marques, Lucas Lutero Lopes
(Re)educação (socio)linguística como projeto político: em busca de um país esquecido. / Lucas Lutero Lopes Marques; orientador Émerson de Pietri. - São Paulo, 2020.
162 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Ensino de Português. 2. Sociolinguística. 3. Gramática. 4. Variação Linguística. 5. Análise do Discurso. I. de Pietri, Émerson, orient. II. Título.

Nome: MARQUES, Lucas Lutero Lopes

Título: (Re)educação (socio)linguística como projeto político: em busca de um país esquecido.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Em memória de Laurinda Lopes,
mãe querida que, infelizmente, não presencia esta conquista.

AGRADECIMENTOS

À minha companheira de luta, e de vida, Daniele Lopes, que me acompanha desde os tempos de vestibular e que me suportou, em todos os sentidos, durante a escrita desta dissertação. A você, Dani, o meu amor.

À minha irmã Carla Lopes, uma mulher guerreira.

Às minhas sobrinhas Nayara e Giovanna (que começa a navegar no mundo das palavras).

Ao professor Émerson de Pietri, pela orientação, confiança e formação proporcionada desde a licenciatura.

Ao professor Emílio Pagotto, pelas aulas na graduação, pela orientação na IC e pelas conversas formadoras que me proporcionaram chegar ao tema deste trabalho.

Ao Henrique Lins, pela amizade sincera.

Ao Felipe Nascimento, Filipe de Freitas e Ueslei Tolentino pela compreensão de minhas faltas com a banda nos últimos meses. Compartilho com vocês o coração vermelho e preto: No gods, No masters!

Às escolas estaduais Itiro Muto e Adolfo Casais Monteiro, no Grajaú, extremo sul de São Paulo, que me formaram para a vida.

Aos meus alunos, que não me deixam esquecer de onde saí.

Aos professores companheiros de luta, frustração e sucesso: Cristina Macena, Rebeca Serrano, José Augusto, Alessandra Tartaro, Vânia Cordeiro, Marli Tarsitani, que comigo construíram parte da história da Escola Estadual Martim Francisco; à minha diretora Márcia Benedicto e todos da Escola Estadual Prof. Antônio Alves Cruz por me proporcionarem momentos de felicidade (e tranquilidade) pedagógica, tão importantes nestes tempos sombrios.

À duplinha Café e Lori, minhas alegrias.

“O linguista é essencialmente um analista, não um educador” (LABOV, 1974, p.78)

RESUMO

MARQUES, Lucas Lutero Lopes. **(Re)educação (socio)linguística como projeto político: em busca de um país esquecido**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação - Educação, Linguagem e Psicologia). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2020.

Esta pesquisa analisa a produção discursiva da (socio)linguística sobre o ensino de gramática durante o período conhecido como Nova República, principalmente a primeira década do século XXI, tendo em vista a variação linguística e a questão da norma. O objetivo é compreender como se constituem esses discursos na sua relação com a escola e com as discussões sociopolíticas do período. O trabalho parte do pressuposto de que a pesquisa (socio)linguística é historicamente marcada pela relação que estabeleceu, nas suas escolhas empíricas, com projetos políticos durante sua formação no Brasil. O quadro teórico-metodológico para a análise está fundamentado nas reflexões de Ducrot (1987), Foucault (2008), Perelman & Olbrechts-Tyteca (2014) e Fiorin (2015); para discussões sobre o conceito de norma em Coseriu (1979), Faraco (2002) e Milroy (2011); para a história da (socio)linguística no Brasil em Guimarães (1996), Camacho (2013), Pagotto (2015) e Pietri (2003); para a história do Brasil em Schwarcz (2015); para a história da disciplina escolar Língua Portuguesa em Chervel (1990), Soares (2002), Pietri (2010), Hilsdorf (2015) e Razinni (2010). O *corpus* de análise é composto por **Gramática na escola; Que gramática ensinar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa**, de Neves (2019 [1990]; 2014 [2003]), **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística; Gramática pedagógica do português brasileiro**, de Bagno (2007; 2011). Para se proceder com a análise, optou-se por trabalhar com os seguintes recortes temáticos: *escola e sociedade; escola e Gramática (Tradicional) e escola e linguística*. Os resultados da análise mostraram que os autores apresentam semelhanças, principalmente, na negação da escola como construtora de conhecimento e na proposta de substituição da Gramática Tradicional por outra de base empírica. Contudo, diferem quanto à postura que assumem: Neves trabalha no plano da conciliação entre Escola e linguística, enquanto Bagno assume postura radical de enfrentamento da cultura escolar como parte de projeto de militância política, com o que parece buscar associação à luta político-ideológica de viés progressista. Os resultados evidenciam forte relação com o contexto sociopolítico de publicação de suas obras, além de fornecerem índices da radicalização político-ideológica atual.

Palavras-chave: Ensino de Português. sociolinguística. Gramática. Variação linguística. Análise do Discurso.

ABSTRACT

MARQUES, Lucas Lutero Lopes. **Sociolinguistic reeducation as a political project: in search of a forgotten country**. Dissertation (Masters' Degree – Graduate Program – Education, Language, and Psychology). Faculty of Education. University of Sao Paulo, 2020.

This research analyses the sociolinguist discourse production on teaching grammar during the period known as the New Republic, considering the linguistic variation and language norms. The aim is to understand how these speeches are constituted in its relation to school and the sociopolitical discussion in the period. This work takes the assumption that the sociolinguist research is historically marked by the connection it established, in its empirical choices, to the political projects during its formation in Brazil. The theoretical and methodological framework for the analysis is based on the reflections by Ducrot (1987), Foucault (2008), Perelman & Olbrechts-Tyteca (2014) e Fiorin (2015); for the discussions on the concept of language norms in Coseriu (1979), Faraco (2002) e Milroy (2011); for the history of sociolinguistics in Brazil in Guimarães (1996), Camacho (2013), Pagotto (2015) e Pietri (2003); for the history of Brazil in Schwarcz (2015); for the history of Portuguese as a school discipline in Chervel (1990), Soares (2002), Pietri (2010), Hilsdorf (2015) e Razinni (2010). Corpus analysis is composed by **Gramática na escola; Que gramática ensinar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa**, de Neves (2019 [1990]; 2014 [2003]), **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística; Gramática pedagógica do português brasileiro**, de Bagno (2007; 2011). To proceed with the analysis, it was chosen to work with the following thematic approaches: school and society; school and (traditional) grammar and school and Linguistics. The results showed that the authors present similarities, mainly in the denial of school as knowledge building and in the proposal for replacement of Traditional Grammar for another one with empirical basis. However, they differ in their attitude: Neves works in the plan of conciliation between School and Linguistics, while Bagno takes a radical stand of school culture confrontation as part of a project of political militancy, with what seems to seek association to the progressive political-ideological struggle. The results show a strong connection to the sociopolitical context of his work, besides providing indices of the current political-ideological radicalization.

Keywords: Portuguese teaching. Sociolinguistic. Grammar. Linguistic variation. Discourse analysis.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. O que se diz, o que se deveria dizer.....	15
1.1 O conceito de norma linguística.....	18
1.1.1 Norma normal e norma normativa.....	24
1.1.2 Padronização e ideologia.....	28
2. Em busca de um país esquecido: (socio)linguística e projetos políticos.....	36
2.1 Entre o formal e o funcional: breve história de um conflito.....	36
2.2 Um país que obedece e escuta, um país que obedece e fala.....	41
3. O ensino de língua portuguesa.....	53
3.1 Breve história de uma disciplina escolar.....	54
4. Referências e dados.....	63
4.1 Referencial teórico-metodológico da análise.....	63
4.2 O <i>corpus</i>	71
4.2.1 A escolha dos textos.....	71
4.2.2 Os autores e os textos.....	72
4.3 Categorias de análise.....	72
5. Análise.....	74
5.1 Maria Helena de Moura Neves.....	76
5.1.1 Escola e sociedade.....	76
5.1.2 Escola e Gramática (Tradicional).....	85
5.1.3 Escola e linguística.....	93
5.2 Marcos Bagno.....	105
5.2.1 Escola e sociedade.....	105
5.2.2 Escola e Gramática (Tradicional).....	114
5.2.3 Escola e linguística.....	122
6. Considerações finais.....	137
7. Referências.....	158
7.1 Bibliografia do <i>CORPUS</i>	158
7.2 Bibliografia consultada.....	158

Introdução

A introdução dos postulados da linguística na formação do professor de Português tem uma história de quase 60 anos. Da década 1960, na qual o currículo dos cursos de Letras foi reformulado e a linguística passou a ser obrigatória, aos anos atuais, a força dessa disciplina na formação do docente é cada vez maior, chegando a suplantar o trabalho com a Gramática Tradicional em alguns cursos, como, por exemplo, no bacharelado em Letras oferecido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Partindo de uma evidência anedótica e pessoal – me permito esse deslize –, há um momento-chave na formação dos docentes nos cursos em que a linguística predomina: a apresentação do axioma *não existe erro de Português*. Para muitos, educados no ensino básico sob orientação quase exclusiva da Gramática Tradicional, esse momento é uma virada importante em direção ao fazer analítico descritivo da Língua. No afã de realizar um ensino melhor do que aquele que recebeu, o recém-formado professor de Português anseia por passar adiante essa novidade. Entretanto, fora dos muros da universidade, nas conversas de bar, nos debates ordinários sobre política, na mídia, nas piadas, nas colunas de jornais, na música, no congresso nacional, no futebol, na escola... o *erro de Português* continua existindo. Quando um linguista aparece publicamente debatendo esse tema, levando adiante o axioma, explicando que desde Saussure... logo as forças contrárias se apresentam e voltam o debate à estaca zero. Quando o caminho não é inverso: dada uma fala pública *leiga* sobre a língua, logo um linguista se manifesta fazendo a roda girar. A cada embate, é a visão liberal da linguística que parece abafada em proveito das forças conservadoras que enfrenta¹.

A produção de linguistas e, mais especificamente, de sociolinguistas, sobre a questão da normatividade na sociedade, acompanhou, de certo modo, essa crescente da linguística nos

1 Lembro-me que, há cerca de cinco anos, o jornalista Juca Kfoury entrevistou, em seu programa no canal de TV fechada ESPN, o professor Pasquale Cipro Neto; como reação, o linguista da UNICAMP Sírio Possenti escreveu, em sua coluna semanal no Terra Magazine, uma crítica à entrevista. Juca, então, convidou Possenti ao programa. Na sua fala de abertura, o jornalista instaura em poucas palavras, e acredito que de forma não intencional, esse conflito a que me refiro: “o professor Sírio Possenti escreveu uma belíssima coluna, e diga-se de passagem, demolidora, sobre uma entrevista que fiz com o professor Pasquale Cipro Neto. A coluna dele, não me peça para reproduzir porque eu não vou me enrolar em praça pública, mas a coluna era daquelas de fazer pensar sobre a arrogância da gente, e sobre a arrogância da gente até no falar, até no tratar *esta última flor do Lácio, inculta e bela*”, e, de supetão, inciou a entrevista. Disponível em <https://www.dailymotion.com/video/x323ea8>. Acesso em janeiro de 2020.

cursos de Letras, especialmente a partir da década de 1990. Conforme se desenvolviam as pesquisas (socio)linguísticas, mais publicações de divulgação científica eram feitas, mais se estreitavam os laços – não necessariamente no sentido de união – entre a escola e academia científica.

É sobre esse discurso que pretende esclarecer as relações entre variação linguística, norma de correção e ensino que me debruço neste trabalho. Mas não pretendo com isso reforçar as trincheiras ou *da linguística* ou da *Gramática Tradicional normativa*. Minha intenção é, a partir do ponto de vista da Educação, analisar criticamente a produção (socio)linguística no período comumente nomeado de Nova República, ou seja, os anos pós-Ditadura Militar, de modo a responder a seguinte questão: existem, na produção (socio)linguística sobre norma, variação e ensino de Português, índices de projetos políticos em disputa no plano político-ideológico do período? Se sim, que paralelo, que relações se podem estabelecer? É coerente a formulação dessa questão norteadora se observado o papel da sociolinguística e, antes dela, dos estudos dialetológicos na descoberta do falar do brasileiro, seja aquele do interior do Brasil seja o do sujeito urbano. Nesse processo histórico, é possível ler a inscrição de projetos políticos de nação nos discursos da área, principalmente no vácuo deixado pela falta de elaboração teórica da concepção de sujeito da variação (PAGOTTO, 2015). E por que do ponto de vista da Educação? Porque a escola e sua cultura parecem ser alvo fácil dos discursos que as enquadram como reprodutora de valores anticiência em linguagem, já que se naturalizou a imagem de que a escola é a guardiã dos bons usos linguísticos. Então, é discursivamente importante verificar que visão de escola os (socio)linguistas têm, tanto da escola que existe quanto daquela que gostariam que existisse.

Aqui, também é necessário destacar que a escolha desse ponto de vista se dá não só pela área em que o trabalho se insere, mas por ser a Cultura Escolar o lugar de onde enuncio e que, inevitavelmente, se mostra nas escolhas que fiz.

Para isso, apresento, nesta dissertação, a análise de quatro obras representativas desse período, escritas por dois linguistas importantes: de Maria Helena de Moura Neves, *Gramática na escola* (2019 [1990]) e *Que língua ensinar na escola: norma e uso na língua portuguesa* (2014 [2003]); de Marcos Bagno, *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (2007) e *Gramática pedagógica da do Português brasileiro* (2011). Esse *corpus* cobre um período considerável da Nova República (de 1990 a 2011) e é representativo do debate sobre norma, língua e ensino, uma vez que seus autores, além de ampla produção acadêmica, publicaram gramáticas no período em questão; portanto,

inserem-se na gramatização (Auroux, 2014) do Português brasileiro contemporâneo, disputando o lugar de produção de discursos sobre a língua no país. A leitura que apresento dessas obras está feita a partir de recortes temáticos, de modo a tentar compreender as regularidades no contraste entre elas e entre os autores. Na análise, especificamente, busquei vincular aspectos conceituais e discursivos às estratégias, modelos e esquemas argumentativos utilizados pelos autores; por isso, como referência teórica e instrumental metodológico, busquei conciliar duas perspectivas: a Análise do Discurso, especificamente a teoria polifônica de Ducrot (1987) e as concepções de Foucault (2008) sobre formações discursivas, e a Nova Retórica, principalmente Fiorin (2015) e Olbrechts-Tyteca (2014). Essas referências serão mais propriamente explicadas no capítulo 4.

No entanto, para que o direcionamento da análise se mostrasse coerente foi preciso explanar as motivações da proposta e descrever o contexto. Destarte, no capítulo 1, *O que se diz, o que se deveria dizer*, fiz a discussão sobre o conceito de norma linguística, a partir das gramáticas contemporâneas e da noção de Coseriu (1979). Ainda nesse capítulo inicial, discuti a padronização linguística e o peso da ideologia nas noções de *norma culta* e *norma-padrão*. No capítulo 2, *Em busca de um país esquecido: (socio)linguística e projetos políticos*, o foco foi a sociolinguística e os estudos sobre variação linguística no Brasil. Para isso, parti da explicação do conflito entre formalismo e funcionalismo, desde Labov, e do como o social voltou a ganhar peso na teoria sociolinguística com os estudos da chamada *terceira onda* (Eckert, 2012); logo após, tratei do desenvolvimento dos estudos sobre variação linguística no Brasil e sua relação com o desenvolvimento político-social do país, principalmente com os projetos de nação que se podem identificar na nossa história desde a Proclamação da República. A intenção, nesse capítulo, foi mostrar que, seguindo Pagotto (2015), a falta de uma construção teórica suficientemente sólida a respeito da posição de sujeito da variação permitiu que essa posição fosse ocupada por um sujeito idealizado justamente por aqueles projetos de nação que acompanharam nossa história republicana. É, dessa maneira, que os estudos sobre variação no Brasil buscaram, em grade medida, revelar o brasileiro e sua língua, seja no plano diatópico seja pela definição da norma urbana das camadas mais letradas, entre outras frentes de trabalho. O período da Nova República, os anos pós-Ditadura Militar, parece ter exacerbado esse movimento, tendo em vista que, nesse momento, a questão da desigualdade social entrou na agenda de políticas públicas e mudou, principalmente na primeira década do século XXI, o cenário socioeconômico. Os reflexos disso nos discursos

produzidos por linguistas sobre a questão norma, variação e ensino é o que tentei mostrar na análise.

Ainda sobre a construção desse contexto, no capítulo 3, passei pela história da disciplina escolar Língua Portuguesa. Para isso, utilizei do referencial teórico da campo da História das disciplinas escolares, desde Chervel (1990), considerando a história de uma disciplina como parte da Cultura Escolar. Disso decorre que a escola é retirada do lugar do conservadorismo, da repetição, da transmissão do conhecimento acadêmico ou de sua vulgarização e simplificação; a Cultura Escolar é lugar ativo e criativo de produção de conhecimento. Desse modo, analisei mais a fundo duas questões: o papel dos docentes na criação do imaginário sobre a língua no Brasil, com foco no colégio Pedro II, nos séculos XIX e XX, e as mudanças nas diretrizes oficiais que alteraram a configuração da educação, de modo geral, e da disciplina Língua Portuguesa, especificamente, isso principalmente na década de 1970.

No capítulo 5, apresento a análise dos recortes temáticos *escola e sociedade*, *escola e Gramática (Tradicional)* e *escola e linguística* por livro e por autor. Importante ressaltar que, nesse capítulo, o leitor não encontrará somente uma análise formal, faço também uma discussão sobre os tópicos analisados, trazendo outras vozes para o debate e propondo encaminhamentos possíveis.

Ao final, sintetizo a análise e a discussão e proponho os encaminhamentos finais.

1. O que se diz, o que se deveria dizer

É comum, nos debates cotidianos, o uso da palavra “questão” como rótulo de temas “polêmicos”, independentemente da profundidade, o que parece envolvê-los em uma área de importância que nem sempre se sustenta. Ser ou não uma “questão” envolve o desenvolvimento (ou não) de um intenso debate, de um histórico de contradições, de ânimos, paixões e posicionamentos, uma “questão” é mais do que a simples polêmica, é resultado de um acúmulo de discussões complexas. Assim, é uma questão o problema do aquecimento global, da violência urbana, da qualidade educacional, da democracia; não o é, pelos mesmos motivos, a esfericidade da terra, para ficar com um exemplo das caricatas discussões atuais. Um tema que merece sem questionamentos esse qualificativo é a **norma linguística**; na medida que o debate sobre ela se dá em vários registros e situações comunicativas: da conversa informal ao debate político institucional, do humor cotidiano ao debate acadêmico, das discussões políticas entre os cidadãos àquelas feitas no meio jornalístico. A língua e a norma são marcadores importantes tanto do que se diz quanto do como se diz.

Aqueles que gostam de futebol devem se lembrar do folclórico presidente do time paulistano Corinthians, Vicente Matheus, menos por ser sob sua gestão que o time ganhou o primeiro título após 21 anos de derrotas, e mais por seus enunciados incomuns: “haja o que hajar, o Corinthians será campeão”², disse certa vez. Uma pesquisa simples pelas palavras-chave “erro de português” e “futebol”, em qualquer buscador de *internet*, retorna textos como “Pérolas de jogadores de futebol. Divirta-se de tanto rir”, “Gafe da FPF [Federação Paulista de Futebol] puxa a fila de erros de português no futebol; confira a lista”, “um erro de português comum e as expressões do mundo da bola”, “oito notáveis erros de português em protestos de torcedores”³ entre outros. Muitos desses textos atribuem à escolaridade de nossos jogadores o motivo de tantos “erros de português” e predomina um tom de zombaria ao tratar do assunto. Na esfera política, os famigerados “erros” são utilizados como parte de estratégias argumentativas poderosas, mesmo que falaciosas. São inúmeros os exemplos de ataques à

2 Esse exemplo de fala de Vicente Matheus é bastante conhecido; mas, talvez, nem todas as frases a ele atribuídas tenham sido ditas da forma como são apresentadas, visto que já foram reproduzidas à exaustão. A que aqui citei foi retirada da seguinte fonte: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/vicente-matheus/>, acesso em 16 de maio de 2019.

3 Estas citações foram feitas a partir dos resultados retornados pelo buscador *Google* às palavras-chave listadas. A pesquisa foi feita em 16 de maio de 2019.

figura do ex-presidente Lula pautados no uso da língua para contra argumentar, contudo usar da norma linguística como estratégia argumentativa é comum não somente a um polo do espectro político: quanto se falou, zombou e criticou o uso de mesóclises do ex-presidente Michel Temer, ou de membros de seu governo, como o então ministro da educação, Mendonça Filho, que em entrevista à rede *Globo News* disse “Haverão mudanças no ENEM”⁴. A Revista Fórum, veículo de imprensa de viés progressista, noticiou e sentenciou: “O que o povo quer saber mesmo, ministro, é quais mudanças “haverão” no Ensino Médio. Pelo linguajar da carruagem já imaginamos o que esperar”⁵. O mesmo ocorreu com o atual ministro da justiça Sérgio Moro, que em audiência pública, na Câmara dos Deputados, no início de 2019, pronunciou “conje”, em vez de “cônjuge”. A plataforma jornalística *Brasil 247*, também abertamente de viés progressista, noticiou “Depois de ‘conje’, Moro ataca português novamente com ‘rugas’”, se referindo a outro episódio envolvendo o ministro, no qual ele, ao se referir a atritos com o presidente da câmara dos deputados Rodrigo Maia, disse existir “rugas” entre eles⁶.

Durante muito tempo fizeram sucesso os “consultórios gramaticais” na mídia impressa e televisiva, figuras públicas, como o professor Pasquale, se notabilizaram por *guiar* o uso culto da língua e *mitigar* as dúvidas dos brasileiros. Atualmente, parece que a figura de autoridade sobre língua na mídia, em alguns casos, tem se aproximado dos estudos linguísticos acadêmicos, uma dessas figuras é o jornalista Sérgio Rodrigues, do jornal Folha de São Paulo, autor de “Viva a língua brasileira: Uma viagem amorosa, sem caretice e sem vale-tudo, pelo sexto idioma mais falado do mundo – o seu”(2016), o título de seu livro revela dois polos do debate sobre a língua: os “caretas”, que podemos identificar como os defensores do *purismo linguístico*, e os do *vale-tudo*, os defensores da não existência do *erro de português*, ou seja, linguistas ou a imagem que se constrói deles, além do qualificativo *brasileira* para língua, o que chama à atenção. Em texto publicado no início ano⁷ de 2019,

4 Revista Veja. “Ministro da Educação comete erro crasso de português. Disponível em <https://veja.abril.com.br/politica/ministro-da-educacao-comete-erro-crasso-de-portugues/>. Acesso em 16 de maio de 2019.

5 Revista Fórum. “Ministro da educação dispara: ‘Haverão’ mudanças no enem. Veja o vídeo”. Disponível em <https://www.revistaforum.com.br/ministro-da-educacao-dispara-haverao-mudancas-no-enem-veja-o-video/>. Acesso em 16 de maio de 2019.

6 Brasil 247. “Depois de ‘conje’, moro ataca português novamente com ‘rugas’”. Disponível em <https://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/389783/Depois-de-'conje'-Moro-ataca-portugu%C3%AAs-novamente-com-'rugas'.htm>. Acesso em 19 de maio de 2019.

7 Id., “Ainda tem uma pedra”, 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/sergio-rodrigues/2019/04/ainda-tem-uma-pedra.shtml>. Acesso em 16 de maio de 2019.

Rodrigues defendeu que a variação “ter/haver” no português brasileiro “sugere um caso mais grave de desconexão cívica”, visto que não conseguiríamos aproximar nossa escrita – lusitanizada – da língua que falamos, nas palavras do jornalista “não temos direito nem à própria imagem no espelho”. Esse posicionamento *liberal* sobre a *questão da norma* suscitou, nos comentários ao texto, reações contraditórias⁸: “Gostei! Reli varias vezes...frequentemente tenho de recorrer ao Aurélio até para escrever palavras do dia a dia. Não entendo quase nada do português. Ainda bem que temos escritores como você”, escreveu um leitor identificado como Diva Negri; outro, Luiz Cândido Borges, foi mais fundo: “O artigo é muito bom e brilhantemente finalizado. Mas tenho que lembrar que estamos no Brasil, onde a capacidade de distorcer as coisas mais simples é ilimitada. A partir de conceitos bem colocados como os do artigo, rapidamente chega-se a um vale-tudo, onde qualquer lembrança de correção é imediatamente chamada de "preconceito" ou pior, "elitismo". Brada-se "Nos pega os peixe!" como algo libertário (seria "Nós", mas acentuação correta é elitismo)”.

O último comentário faz referência ao já famoso caso do “livro do MEC”, polêmica criada a partir adoção e distribuição, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2011, do livro didático *Por uma vida melhor*⁹, destinado à educação de jovens e adultos (EJA), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro trazia, em uma de suas atividades, um tratamento à variação linguística mais próximo ao que os documentos oficiais e o discurso acadêmico pregam. “Nós pega os peixe” foi um dos exemplos utilizados pelos autores para explicar conceitos como variação e preconceito linguístico. Muitos jornalistas, professores e outros interessados no tema se manifestaram de forma alarmística sobre o caso, condenando a “relativização da norma culta” promovida pelo livro. Os linguistas, por outro lado, também se manifestaram sobre o tema: nomes de peso da área, como José Luiz Fiorin, Sírio Possenti e Marcos Bagno, entre outros, publicaram textos, foram entrevistados, sempre argumentando em favor do livro e do olhar da linguística. No fundo, o episódio revelou um descompasso entre o que a academia, a política governamental e a sociedade esperam do ensino de língua portuguesa, especificamente do que envolve a normatividade, além de posições políticas, muitas vezes, antagônicas que sustentaram – e sustentam – o debate de ambos os lados.

Em cada um desses casos, percebe-se um misto de conhecimento acadêmico, de repetições do senso comum, de posicionamentos políticos divergentes, entre outras coisas que

8 Os exemplos listados foram retirados da seção de comentários do referido texto no site do Jornal Folha de São Paulo. O link é o mesmo da nota anterior.

9 AGUIAR, C. A. *et al.* Por uma vida melhor. Coleção “Viver, Aprender”. Volume 2/Multidisciplinar. São Paulo: Editora Global, 2011.

poderiam ser destacadas e discutidas. O fato é que consenso não há; ademais, fica evidente o sentimento de autoridade que qualquer um parece ter ao falar sobre a língua, o que se justifica pela natureza desse objeto de conhecimento e sua função na sociedade. Entretanto, o que não parece sólido nesse debate público – e, é forçoso dizer, também na academia – é a base de sustentação dos argumentos: o conceito de norma. É isso que me proponho a aprofundar neste capítulo.

1.1 O conceito de norma linguística

Vale a pena iniciar a discussão do tema por definições presentes em gramáticas, por essas serem manuais de referência amplamente (re)conhecidos. Com isso, será possível levantar como tem sido utilizado esse conceito para a prática de análise linguística nesses instrumentos de descrição e regulação linguística. Começo por gramáticas de publicação recente, feitas por linguistas ou por gramáticos muito próximos da linguística e finalizo com um exemplo de gramática produzida por filólogos e gramáticos tradicionais. Ressalto, contudo, que minha intenção com esse breve levantamento não é exaurir as gramáticas e o conceito, mas apenas introduzir o tema de forma menos árida; por isso, me dei a liberdade de certa arbitrariedade nas escolhas desse pequeno *corpus*.

O linguista Lourenço Vitral, em sua *Gramática Inteligente do português do Brasil* (2017), nos textos introdutórios, tangencia o conceito de norma ao abordar a variação linguística e o “português padrão do Brasil”. Diz ele (p. 24):

Existe um enorme conjunto de leis de vários tipos que preveem como essa convivência [entre as pessoas regidas por interesses comuns] deve ocorrer. Já que os membros de uma sociedade interagem uns com os outros por meio de uma língua, faz parte das leis que a regulamentam um conjunto de normas que estabelecem como a língua deve ser usada naquela comunidade. [...] esse conjunto de normas para o uso da língua é chamado de **português padrão do Brasil**.

Normas, no plural, definem a forma como a língua deve ser utilizada em dada comunidade, o Brasil, nesse caso. O conceito pode ser entendido, portanto, como sinônimo de regras específicas que regulamentam o funcionamento da língua, essas regras específicas são

o *português padrão do Brasil*. Note-se que não há sujeito nessa definição, isto é, as *normas* parecem pairar sobre todos e se impor de cima pra baixo, como quaisquer outros conjuntos de regras que regulamentem tacitamente a convivência social. Vitral continua seu texto discorrendo sobre a importância desse *português padrão*; ao mesmo tempo, o relativiza ao não atribuir a ele a qualidade de ser a única forma correta de usar a língua: “Devemos saber escolher quando e em que ambiente empregar os diferentes recursos da língua”¹⁰. Mesmo que as normas do português padrão do Brasil sejam impostas hierarquicamente, do conjunto da sociedade para o indivíduo, parece não ser problemática a passagem desse conjunto de normas para outro, por uma escolha do próprio sujeito usuário da língua, ou seja, não parece existir nenhum conflito de poder, de pressão ou imposição nesse processo, apenas uma passagem sutil e neutra.

“Gramática integral da língua portuguesa: uma visão prática e funcional”, uma das mais recentes gramáticas no mercado brasileiro, foi escrita pelo linguista Antônio Suarez de Abreu (2018). Nela, o conceito de *norma* também não é explícito, mas é possível entendê-lo a partir de diversos indícios deixados pelo autor nos textos iniciais da obra. Na seção “palavras iniciais”, ao apresentar resumidamente sua metodologia, Abreu escreve (2018, p.24):

procurei dar ênfase na chamada língua padrão do português do Brasil, entendida como uso idiomático dos grandes escritores do país, com ênfase nos mais modernos, e ainda no uso da mídia veicular de prestígio, que engloba os jornais e revistas de maior prestígio e obras atuais nas áreas das Ciências, Filosofia, História etc. Como as línguas estão em constante mudança, fiz questão de evitar posições puristas, apontando sempre novas alternativas que já estejam sendo aceitas no registro culto do idioma.

Ao optar pela descrição da *língua padrão do português do Brasil*, Abreu reconhece a existência de uma *língua não-padrão do português do Brasil*, que seria, por exclusão, a utilizada fora dos espaços de circulação definidos pela literatura contemporânea, pela imprensa prestigiada e pela academia científica. Essa diferenciação é índice do que o autor entende por *norma*: regras do uso linguístico, no *registro culto do idioma*, próprio dos sujeitos envolvidos nessas práticas sociais. Por mais que os sujeitos não apareçam na definição, é deles que se está falando metonimicamente, ao dirigir o olhar para os seus textos. Vale repetir: o uso *não-padrão* não se constitui por si só, uma vez que se define em oposição ao *padrão*, e

10 Ibidem, op. cit.

não por suas características próprias. Esse ponto será aprofundado mais adiante quando tratarei da *ideologia da norma-padrão*.

Se, em Vitral, a *língua padrão do português do Brasil* era definida pela comunidade, como forma de pressão centrípeta, ou seja, de fora para dentro, da sociedade para o indivíduo; em Abreu, essa mesma *língua padrão* é definida de um grupo para o todo da sociedade. Uma diferença vetorial de uma metonímia em comum: naquele, o todo se impõe às partes; neste, as partes se impõe ao todo. A norma é o resultado em comum dessas imposições com vetores opostos.

Um dos linguistas que mais tem se esforçado para mudar as concepções e atitudes sociais em relação à língua é Marcos Bagno, da Universidade de Brasília (UNB). Em sua obra de maior fôlego, *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de 2011, em sua introdução (2011, p.32), o autor escreve:

Não existe vida social sem que se estabeleça *normas* para a conduta em sociedade. Podem ser normas ditadas de cima para baixo, impostas ao conjunto das pessoas por alguma instituição hierarquicamente superior, ou podem ser normas surgidas do próprio convívio social, da própria atividade sociocultural e sociopolítica da comunidade. É isso que faz a diferença entre o *normativo* (de cima pra baixo) e o *normal* (surgido e difundido no seio da comunidade). Na história das sociedades, é muito frequente que o *normal*, de tão aceito e praticado, seja regulamentado e *normatizado* pelas instâncias superiores, como a legislação.

Para Bagno, há também dois vetores diferentes de força que definem o que é norma na sociedade. Mas, ao contrário da leitura de Abreu e Vitral, esses vetores não resultam em uma mesma norma. Aquilo que é imposto “de cima pra baixo” é o *normativo*; por outro lado, o que surge de baixo é o *normal*, que pode, no entanto, ser *normatizado* na dinâmica social. O conceito de *norma* implícito aqui é o de um conjunto de parâmetros que organizam uma determinada prática, ou de forma impositiva ou organicamente construída. Para o autor, esse mesmo processo ocorre na língua, pois existiria uma norma imposta desde cima, a *norma-padrão*, e uma pressão vinda de baixo, que acaba por transformar o todo, o que ele chama de *norma real, habitual, normal* (2011, p.33).

Uma das gramáticas recentes que mais elogios ou comentários positivos tem recebido dos linguistas é a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo (2013). Esse tratamento positivo se deve à tentativa do autor de trazer ao texto conceitos e

conhecimentos produzidos pela linguística. Na segunda parte da obra, Azeredo (2013, p.63) conceitua “norma” da seguinte forma:

O fato [da língua] pertencer a todos exerce sobre o uso uma pressão padronizadora, cujo efeito é a semelhança ou mesmo a identidade de uso entre os membros da mesma comunidade. Esse modo coletivo de usar a língua constitui uma norma, isto é, um conjunto de realizações fonéticas, morfológicas, lexicais e sintáticas produzido e adotado mediante um acordo tácito pelos membros da comunidade.

Essa definição aparece no texto de Azeredo como parte de um esquema tripartido que engloba, além da norma, o sistema e o uso: aquele, uma estrutura abstrata que subjaz a todos os usos; este, o ato concreto. Essa norma se apresenta na prática como *normas regionais, normas sociais familiares, normas profissionais, normas etárias*, entre outras¹¹. A norma seria, portanto, um intermediário entre o sistema e o uso concreto da língua; é ela que permite a identidade linguística entre membros de uma comunidade. Essa definição traz uma visão do social no uso da língua que não ultrapassa o mero compartilhamento: é social porque é compartilhado tacitamente apenas. Note-se que não há nenhuma valoração desse acordo tácito, não é possível dele retirar nenhuma forma de disputa de poder, de prestígio, a norma é definida, dessa forma, mais como um fato linguístico, e menos como um fato social. A teoria que sustenta essa visão presente na gramática de Azeredo é o estruturalismo; sua base é o esquema tripartido de Coseriu (1979), o qual detalharei adiante.

O que Azeredo chama de *norma*, Bagno nomeia como *norma real, habitual, normal*. Já Vitral e Abreu focam um aspecto dela e o nomeiam como *língua padrão do português brasileiro*. Contudo, essa sequência de definições pode ser encaminhada num sentido de especificação: em Azeredo está o sentido mais geral, englobando diversas práticas socioculturais mediadas pela língua; em Bagno, esse sentido se mantém, mas apresenta certo “afunilamento” no ponto em que as *normas normais* se chocam com a *norma-padrão*, ao que ele chamará de *normas urbanas de prestígio*¹²; Vitral e Abreu reconhecem um sentido mais específico do conceito de norma: uso padronizado e restrito a determinadas práticas socioculturais, não coincidente com o que Bagno chama de *norma-padrão*, mais próximo, porém não espelhado, ao conceito de *normas urbanas de prestígio*.

Se assim tem sido utilizado o conceito de *norma* em gramáticas de linguistas ou referenciadas na linguística, nas obras feitas por gramáticos e filólogos, o tratamento não

11 Ibidem, op. cit.

12 BAGNO, 2011, passim.

difere muito. Tratarei aqui de uma gramática bastante conhecida: *Nova Gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2013).

Nesses autores, há uma clara preocupação em delimitar e se posicionar no debate sobre a norma linguística, algo que não parecia ser a prioridade nas obras anteriores, com exceção de Bagno, por se tratar de um posicionamento assumidamente político-ideológico (2013, p.14). Na *introdução* da obra, há vários momentos de precisão e imprecisão no uso desse conceito. Ao tratar, por exemplo, da variação, os autores escrevem (2013, p.4):

Todas as variedades linguísticas são estruturadas, e correspondem a sistemas e subsistemas adequados às necessidades de seus usuários. Mas o fato de estar a língua fortemente ligada à estrutura social e aos sistemas de valores da sociedade condiz a uma avaliação distinta das características das suas diversas modalidades diatópicas, diastráticas e diafásicas. A língua padrão, por exemplo, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade.

A *norma* é aqui utilizada como sinônimo de *modelo*, *ideal linguístico de uma comunidade*, portanto uma régua de correção. Uma variedade linguística adquire essa condição de ser *norma* a partir da valoração social que está, juntamente com outras variedades, sujeita. *Norma*, portanto, é uma característica de uma variedade. Mas, para precisar esse conceito, os autores dedicam um subtópico da introdução para discutir a *noção de erro*.

Após assumirem posição de incômodo frente ao que chama de postura “anticorretista”, “atitudes violentas, não raro marcadas de radicalismo ideológico”¹³, argumentam valendo-se dos critérios de correção do linguista sueco Adolf Noreen: o critério *histórico-literário*, a partir do qual a norma estaria nos escritores de uma época; o *histórico-natural* ou *anárquico*, no qual não haveria norma de correção – este, representante da postura *anticorretista*; o *racional*, em que o critério seria a combinação de simplicidade e inteligibilidade.

Noreen dá preferência ao terceiro critério, mas é criticado por outros linguistas como Jespersen, que o considera atomístico, por desconsiderar o conjunto da sociedade, focando em indivíduos particulares. Para esse linguista, o único elemento que justifica a correção é a “norma linguística que ambos [falante e ouvinte] aceitam de fora, da comunidade, da

13 Ididem, p.5

sociedade, da nação”(JESPERSEN, 1947, p.120 apud CUNHA, CINTRA, 2013, p. 6)¹⁴. Tudo que estiver de acordo com essa norma é correto; tudo que diferir, incorreto. Essa visão vai ao encontro do conceito de norma utilizado por Vitral, e exposto acima: uma força centrípeta, de fora para dentro, da sociedade para o indivíduo. No entanto, Cunha e Cintra admitem que uma língua pode apresentar várias normas dentro de um sistema linguístico, cada uma delas corresponderia ao que já se disse e tradicionalmente se diz em uma comunidade, e não ao que se deveria dizer, no que encontramos uma correspondência com o conceito de *norma* presente em Azeredo, analisado acima, pois ambos partem das ideias de Coseriu. Ao final do trecho dedicado a essa discussão, *norma* volta a ser um modelo de correção, uma característica da variedade diastrática culta.

É justamente para chegarem a um conceito mais preciso de “correção” em cada idioma que os linguistas atuais vêm tentando estabelecer métodos que possibilitem a descrição minuciosa de suas variedades cultas, seja na forma falada, seja na escrita. Sem investigações pacientes [...] nunca alcançaremos determinar o que, no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível; ou em termos radicais, o que é e o que não é correto.¹⁵

Há uma contradição em afirmar que norma é o que se diz, e não o que se deveria dizer, e as afirmações finais do trecho citado; pois ser *grosseiro*, *inadmissível* não é uma característica linguística, mas puramente moral. Assim, o conceito de norma, embora parte da argumentação pareça levar a outras concepções, é basicamente o anunciado no início do texto, modelo, régua de correção, característica que a variedade culta da língua adquire na dinâmica social de valoração de elementos variantes.

Em suma, temos nas obras analisadas acima, abstraindo particularidades, dois conceitos de norma sendo utilizados:

- a) norma como conjunto de regras impostas a toda sociedade por um processo hierárquico. Essas regras podem ser originadas da prática de determinados grupos, e impostas aos demais, ou do conjunto da sociedade aos indivíduos;
- b) norma como conjunto de regras normais, habituais adotadas tacitamente por um grupo social, como forma de identificação.

14 JESPERSEN, O. Humanidad, nación, individuo, desde el punto de vista lingüístico. Trad. Fernando Vela. Buenos Aires: Revista de Occidente, 1947)

15 CUNHA, CINTRA, 2013, p. 8.

De todos os autores analisados, o único que adota critérios mais estritamente linguísticos para definição de norma é Azeredo; em todos os demais, elementos sociais, políticos e até morais, no caso de Cunha e Cintra, influem na definição de forma mais ou menos decisiva. Tratarei a seguir da teorização de Eugenio Coseriu, base para o texto de Azeredo e, logo após, da influência dos elementos socioculturais e políticos nessa discussão.

1.1.1 Norma normal e norma normativa

A teorização sobre *norma* de Eugenio Coseriu (1979) merece atenção especial neste debate, posto que, como exemplificado acima, não parece preciso o uso que tem sido feito desse conceito; além disso, a proposta de Coseriu é tangenciada em muitos deles.

Para expor esse conceito, parto da ideia de *intermediário*, palavra de origem francesa – *intermédiaire* – que significa, além daquilo que está no meio, a *transição*, a *passagem*¹⁶. O poeta Paulo Leminski se valeu dessa ideia no texto “proema” (2013, p.189):

Não há verso,
Tudo é prosa,
passos de luz,
num espelho,
verso, ilusão
de ótica,
verde,
e sinal vermelho.

Coisa
feita de brisa,
de mágoa
e de calma,
dentro
de um tal poema,
qual poesia
pousaria?

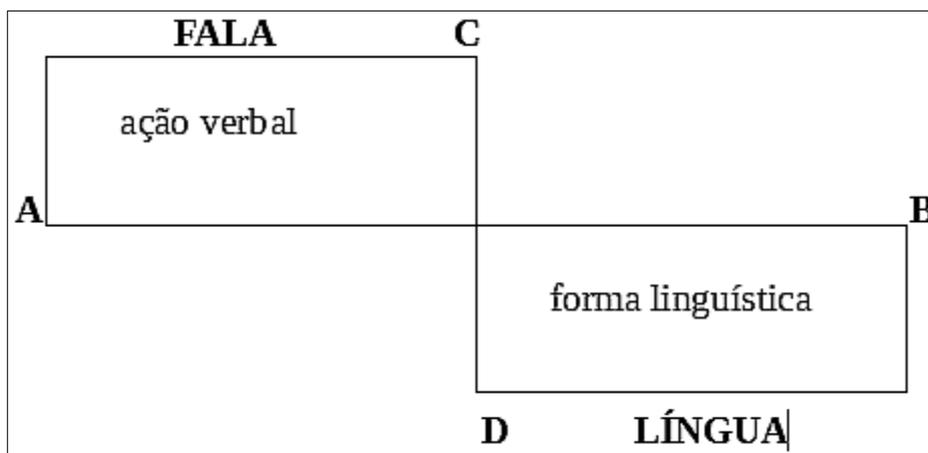
A forma do poema reforça seu sentido: ele é escrito em versos, mas também em parágrafos; é o *intermediário* entre o poema e a prosa – o *proema* –. Nele, a luz se reflete

¹⁶ Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos/ [Instituto Antônio Houaiss]. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008, p.485.

como num espelho, o verso é só uma ilusão de ótica: inicia-se, mas não finaliza (o sinal vermelho). O poeta pergunta se, neste texto transição entre a prosa e o poema, a poesia se faria. O sentido poético, segundo Coseriu, explora o limite de violação do sistema linguístico (1979, p. 51). Se a dicotomia *poema/prosa* está no sistema, o *proema* é o intermediário nessa oposição e, no limite, antes de sua dissolução, produziria a poesia.

Esse jogo de sentido poético é exemplar para o entendimento do conceito de *norma* em Coseriu, pois essa seria o intermediário entre o *sistema* e o *uso*, dois conceitos opostos na dicotomia *língua e fala*, de Saussure. O linguista genebrino, ao eleger a língua como objeto da linguística, o faz definindo-a como um “produto social”, “um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social” (SAUSSURE. 2016, p. 17); externa ao indivíduo e homogênea, ela também se define como acervo de signos, elementos psíquicos, armazenados no cérebro de cada indivíduo do corpo social. A *fala*, por sua vez, seria o ato individual, pelo qual o “falante realiza o código da língua”¹⁷. A figura a seguir exemplifica essa oposição.

Figura 1 – Dicotomia *língua e fala* em Saussure



Fonte: COSERIU, 1976, p. 43

A *língua*, na concepção de Saussure, parece tão distante da fala, pois, para se passar de uma à outra, deve-se operar no sentido A-B, da ação à forma, isto é, do concreto ao abstrato. Mas há um problema que se coloca: o que há de formal na ação verbal concreta e o que há de concreto na forma linguística abstrata? Ou, nas palavras de Coseriu (1976, p. 35):

¹⁷ Ibidem, p. 22.

De maneira concreta, a linguagem existe só e exclusivamente como falar, como atividade linguística, língua e fala não podem ser realidades autônomas e nitidamente separáveis, visto que, por um lado, a fala é realização da língua e, por outro, a língua é condição da fala, constitui-se sobre a base da fala e só na fala se manifesta concretamente.

O paradoxo pode ser superficialmente – mas não satisfatoriamente – resolvido se se colocar a dicotomia nos termos *individual/social*. Assim, no esquema proposto, a operação se daria no sentido C-D. Falta nesse esquema, contudo, algo que defina a intersecção entre os polos; assim, tornar-se-ia possível saber o que *no falar* pertence à *língua* e o que pertence à *fala*. É justamente neste ponto que se pode localizar a *norma*: um intermediário entre o que é sistemático, social – a *língua* – e que é concreto, individual – a *fala*. No geral, a *norma* corresponderia ao que está sujeito a determinações sociais dentro das regras previstas no sistema. Coseriu ilustra bem essa relação com sua metáfora do xadrez¹⁸: as diferentes possibilidades de jogadas seriam equivalentes à *norma*, ou seja, aquilo é normal; já as regras do jogo, não modificadas independentemente da variação das jogadas, seriam o *sistema*; o movimento concreto das peças, a *fala*. Movimentos concretos, possibilidades de movimento dentro das regras, as próprias regras: essa seria a sequência no sentido do concreto ao abstrato, do individual ao social.

Norma, em suma, é tudo aquilo que ocorre *normalmente* no uso da língua. O *sistema*, o conjunto de possibilidades e impedimentos impostos às possibilidades do *normal*. Como exemplo, a oposição fonológica /r/ e /R/ é sistemática no português brasileiro em ataque silábico (*caro/carro*); quando ocorre em coda silábica, passa-se a operar no nível da *norma* (norma regional), mas a variação entre os fonemas são possibilidades previstas no sistema, ou seja, suas realizações concretas não alteram as regras do jogo. Ao realizar concretamente um desses fonemas, o sujeito estaria sob imposição de um *sistema normal*, pois é a *norma* que se impõe ao indivíduo, e não a língua, limitando as possibilidades de uso do sistema. Essa imposição tem natureza social e cultural e varia de acordo com a comunidade, isto é, no “mesmo sistema funcional é possível comprovar várias normas (linguagem familiar, popular, literária, erudita, vulgar etc.)”¹⁹.

Dentre aquelas definições de *norma* retiradas das gramáticas, listadas e comentadas anteriormente, as que têm como base esse conceito de Coseriu são as utilizadas por Azeredo e

18 Ibidem, p. 49.

19 Ibidem, p. 74.

Bagno²⁰, as demais se aproximam de uma ideia de norma como regra, modelo de correção. Esses dois linguistas, a partir de Coseriu, estariam no plano do *como se diz*, da *norma normal*; os demais, no *como se deve dizer*, da *norma correta*: “[...] ao comprovar a norma a que nos referimos, comprova-se como se diz e não se indica como se deve dizer: os conceitos que, com respeito a ela, se opõem são *normal* e *anormal*, e não *correto* e *incorreto*”, (1979, p. 69, grifos do autor). Esses conceitos não se confundem, embora possam coincidir em algum aspecto, como no próprio caso de Azeredo, pois seu modelo de correção, sua *norma correta*, é a mesma daquela *norma normal* que descreve, o que se chama hodiernamente de *norma culta*, mais uma das normas possíveis e impostas aos indivíduos, não no sentido de o ser a toda comunidade, mas àqueles que realizam atos concretos de fala sob essa norma.

A *norma correta*, ou *língua padrão*, como utilizado por Cunha e Cintra, por exemplo, é na realidade um *estado de língua* anterior, ou seja, um *sistema* e uma *norma* anterior ao que é utilizado no momento da publicação de suas gramáticas. Isso porque os conceitos de *sistema* e *norma* são sincrônicos; considerá-los de forma diacrônica seria considerar a passagem de um sistema a outro sistema e de uma norma a outra norma, pois são conceitos estáticos, ligados ao *ser*, e não ao *dever*²¹. Por isso, os atos concretos de fala (e escrita, principalmente, nesse caso) utilizados como modelo de correção pela dupla de filólogos são baseados principalmente nos escritores desde o romantismo.

Modelos de correção, de modo geral, trabalham nesse sentido, como *norma normativa*, e não como *norma normal*. É isso que parece estar em jogo na disputa pelo discurso sobre o ensino de português, objeto dessa dissertação: para a escola, ou mais propriamente da imagem que se faz dela, o ensino de gramática seria o ensino de uma *norma normativa*, de um *estado de língua* anterior, valorizado como modelo, não somente por ela, mas, principalmente, pela sua comunidade, e prestigiado socialmente; para a linguística, seria o ensino de uma das *normas normais* atuais, a *norma culta*, que paradoxalmente seria transformada em *norma normativa* se adotada como modelo de correção, como parece ser o caso das gramáticas de Azeredo, Abreu e, implicitamente, Bagno. Essas distinções estão implícitas nos conceitos de *norma culta* e *norma-padrão*, que analisarei a seguir.

20 Refiro-me ao conceito de *norma habitual*, e não ao de *norma-padrão*, utilizados por Bagno.

21 Ibidem, p. 78.

1.1.2 Padronização e ideologia

Até aqui, foquei a discussão da *norma* em aspectos internos à língua, os elementos externos apareceram timidamente e sem a devida descrição. O termo “social” foi usado apenas como um antônimo de individual. Então, é preciso descrevê-lo com mais precisão: o que se entende realmente por esse conceito, qual o seu papel nas discussões sobre língua e norma e no próprio funcionamento da língua.

Tendo isso como horizonte, começo por uma divisão binária: o conceito de língua englobaria elementos internos, léxico-gramaticais, e externos, socioculturais e políticos. Por um lado, pensar a língua como composta por elementos puramente léxico-gramaticais é o que se fez, *grosso modo*, durante as primeiras décadas de estudos da linguística moderna. O estruturalismo, seguindo Saussure, voltou toda sua energia analítica à língua, e não à fala; embora vários axiomas do *Curso* pareçam encaminhar a discussão para o outro lado, o dos elementos externos, prevalece a análise interna da língua: “a língua é um sistema que conhece apenas sua ordem própria” (SAUSSURE, 2006, p. 31). A preocupação da linguística estrutural, que se desenvolveu a partir da publicação do *Curso*, era desenvolver uma ciência da linguagem que tivesse um objeto homogêneo, abstrato, sincrônico. Essa empreitada somente seria possível se tudo que pudesse mexer com a estabilidade desse objeto fosse afastado do escopo dessa nova ciência; esse elemento desestabilizador respondia pelo externo. Um contemporâneo de Saussure, o francês Antoine Meillet (1866-1936), defendia que a língua era um fato social, nos termos de Durkheim, ou seja, ela existe independentemente de seus falantes e exerce coerção sobre eles (MEILLET, 1965 apud. CALVET, 2002, p. 14)²²; a abstração, a homogeneidade e a não historicidade do objeto seriam, portanto, inexplicáveis; em outras palavras, se a língua é um fato social, ela não pode ser analisada apenas por seus elementos internos.

Por outro lado, os estudos linguísticos que se propuseram a incorporar o social não foram muito além, do ponto de vista teórico, operando muitas vezes às avessas, esquecendo os elementos internos. Desde as tentativas de aplicação do marxismo, passando pelo vislumbamento do *esperanto*, pelos estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Valentin Volochinov (1895-1930), ao desenvolvimento da sociolinguística, a relação entre o social e a

22 MEILLET, A. “Comment les mots changent de sens” In **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Champion, 1965, p.230.

língua careceu, e carece, de uma base teórica consistente²³. Não é claro, na sociolinguística, por exemplo, o que sustenta a noção de *sujeito* – em muitos estudos o termo utilizado ainda é *falante*, denominação desprovida de quaisquer características social, cultural, econômica e política – ou que teoria de *classe* é utilizada quando se vincula uma variedade a uma classe social. De modo geral, o externo à língua está ligado a elementos socioculturais, econômicos e políticos, sem muita definição. Na discussão sobre norma, é isso que prevalece.

Na teorização de Coseriu, a norma está sujeita a determinações sociais e é ela que se impõe ao indivíduo, não a língua, como já dito; o autor reconheceu a existência de diversas normas, como a familiar, regional, popular, erudita, literária, entre outras. Essa é a base para definições como a de Faraco (2002, p. 38):

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

A norma estaria, dessa forma, intrincada principalmente na problemática das questões socioculturais e, em menor escala, nas questões econômicas, nas quais estão amparadas a ideia de classe e as divisões como periferia/centro. A relação entre elementos internos e externos fica mais evidente quando a *norma normal* perde terreno para a *norma normativa*, pois, por exemplo, nessa definição citada acima, não parece haver nenhuma hierarquia ou disputa entre as normas existentes e os respectivos grupos sociais que, por elas, se distinguem. É o que acontece quando o olhar se volta à *norma culta*. Antes de ser apenas mais uma *norma normal*, a *norma culta* é o resultado do cruzamento de elementos linguísticos e socioculturais: o grupo social que a utiliza seria mais afeito a atividades mediadas pela escrita, ou seja, o nível de letramento dos integrantes desse grupo seria o elemento fundamental para explicar o uso de determinadas variantes linguísticas, em detrimento de outras. A própria designação *culta* seria motivada por um elemento sociocultural, seriam cultos aqueles sujeitos ligados à cultura escrita, valorizada socialmente e muitas vezes tomada como sinônimo da cultura como

23 Faço aqui uma generalização funcional para seguir com o argumento, pois não é minha intenção neste momento analisar mais detidamente esta questão. O capítulo seguinte apresenta maiores detalhes no que diz respeito à sociolinguística.

um todo. Não raro, essa definição de *norma culta* é acompanhada de um elemento socioeconômico e/ou sociopolítico; é o caso do mesmo texto de Faraco, já citado anteriormente: a *norma culta* seria, então, aquela praticada por “grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social”²⁴. Há, portanto, uma relação direta entre norma culta e poder. Vale lembrar que para Weber (JOHNSON, 1997, p. 38 et seq), o poder é o principal elemento definidor da classe. É o acesso a organizações ou instituições nas quais o poder é burocraticamente organizado que define a posição de um sujeito. A norma culta estaria, assim, historicamente relacionada a essas posições de poder e de, por conseguinte, classe, entendida por Weber como *oportunidades de vida*, capacidade de conseguir o que se quer no mercado. As posições de classe estariam assentadas em muitos outros fatores do que apenas na posição do sujeito na relação de produção, como o é em Marx; esses fatores englobariam “prestígio ocupacional, educação, experiência e níveis de qualificação e inteligência, herança e família”²⁵, por exemplo.

Quando elementos sociopolíticos entram em jogo, a noção de ideologia exerce papel fundamental nas relações entre língua e sociedade. Contudo, esse conceito também não é utilizado de forma precisa. Remeto primeiro ao que diz o dicionário de política de Bobbio (2016): no verbete *ideologia*, há duas tendências gerais de uso do conceito: o significado forte e o significado fraco. Este, um conjunto de ideias e valores que orientam os comportamentos políticos coletivos; aquele tem origem no uso que Marx fez do termo, ligado, portanto, à “falsa consciência das relações de domínio entre as classes” (2016, p. 585). No significado forte, há clara noção do caráter negativo da ideologia; no sentido fraco, ideologia é um conceito neutro, já que não é mistificado pelas crenças políticas; entretanto, ainda no sentido fraco, a ideologia seria *dogmática*, por não aceitar o contraditório, *doutrinária*, por seu caráter não científico, não indutivo, e *emotiva*, por mexer com paixões e inspirar ativismos. O significado fraco normalmente é o utilizado nas definições de norma em que elementos léxico-gramaticais são vinculados, não a elementos socioculturais, mas a elementos sociopolíticos. Nesses casos, não se está mais no terreno da norma culta, mas no da *norma-padrão*. A distinção entre esses dois conceitos não é estanque, mas, *grosso modo*, está localizada linguisticamente no fato de que a norma padrão não é empiricamente observável, ela é um conjunto de formas da língua cristalizadas a partir do uso no cânone literário, e

24 FARACO, op. cit., p. 40.

25 Ibidem, loc. cit.

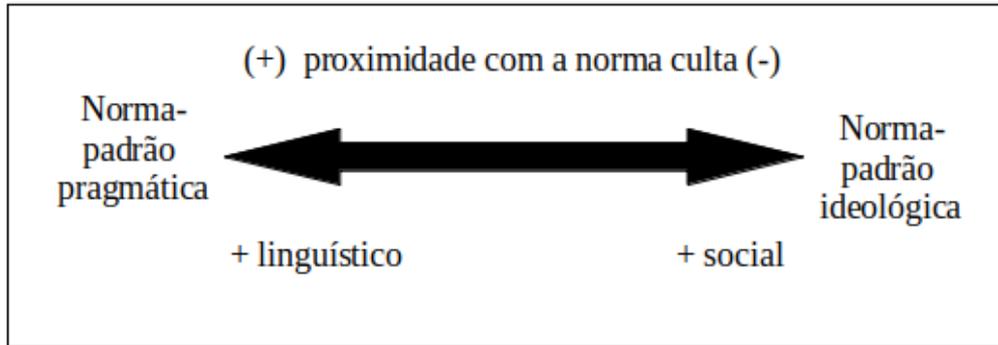
sociopolítica e ideologicamente no fato de que, essa mesma norma é sustentada por ideias, crenças e valores que definem modos de agir e de pensar e, no limite, de ser. Essa correlação entre elementos linguísticos e valores sociopolíticos e ideológicos estariam visíveis na sua relação com o poder institucionalizado em escolas (aparelhos do Estado), instrumentos de gramatização (dicionários e gramáticas), e redes de comunicação.

Em resumo teríamos o seguinte: a *norma culta* seria definida pela correlação de elementos léxico-gramaticais (internos) e socioculturais (externos, ligados à cultura letrada); ela seria uma *norma normal*, no sentido de ser observável empiricamente e definidora de grupos sociais, representaria o *que é dito* por esses grupos habitualmente. Quando elementos sociopolíticos e ideológicos, e não mais somente socioculturais, entram em cena, chegaríamos à *norma-padrão*, entrelaçamento de elementos léxico-gramaticais e socioculturais cristalizados no cânone literário com elementos de classe, poder e comportamentos políticos orientados por crenças, valores e ideias, isto é, elementos ideológicos, no sentido de ideologia fraca; por isso a norma-padrão é *dogmática*, visto que seus defensores não aceitam os argumentos da linguística, é *doutrinária*, o que justifica ser associada ao ensino transmissivo da “escola tradicional”, e é *emotiva*, passional, o que justificaria o alarmismo dos discursos que colocam a língua em risco e a militância em sua defesa.

Apesar disso, parte dos linguistas aceita pragmaticamente a existência de uma norma-padrão por considerá-la um elemento indispensável à vida social; ela agiria como força centrípeta limitando a variação linguística e garantindo, assim, uma certa padronização necessária, desde que se aproxime da *norma culta*, se afastando do cânone literário como referência, de sorte que esse padrão de referência, de correção linguística, não esteja demasiado afastado das práticas linguísticas reais nas situações comunicativas mediadas pela cultura letrada. Importante notar que essa aceitação é justificada por elementos principalmente internos: quanto mais próxima da norma culta, mais aceitação como modelo de referência teria.

Portanto, chegaríamos à seguinte situação:

Figura 2 – Norma-padrão pragmática e norma-padrão ideológica



Fonte: elaboração própria.

A *norma-padrão pragmática*, modelo de referência aceito por parte dos linguistas para o uso, é caracterizada por maior proximidade com a norma culta, por isso seu elemento caracterizador é interno, mais estritamente linguístico; a *norma-padrão ideológica*, por seu lado, é caracterizada por menor proximidade com a norma culta, seu elemento caracterizador é externo, mais estritamente social.

No texto de Faraco, citado acima, há um trecho bastante explicativo desse contexto (2002, p.44):

É evidente para muitos e desde há muito que é preciso mudar essa situação [da distância entre norma-padrão e norma culta] [...] E isso só pode ser viabilizado aproximando o padrão da norma culta. Para alcançarmos esse patamar, teremos nós – linguistas, gramáticos, professores, autoridades educacionais, meios de comunicação social, usuários do padrão em geral - de travar uma **guerra ideológica** ao normativismo.

Primeiro ponto que chama à atenção é o fato de que a solução para o problema é linguística – aproximar as duas normas; um segundo ponto importante é que, de um lado da “guerra” necessária há agentes, sujeitos munidos de sua posição de autoridade; de outro não os há – são os “normativistas”; a denominação “guerra ideológica” para o embate também merece atenção porque elimina bruscamente o tom pacificador e pragmático adotado nas sentenças anteriores: aproximar as normas seria tarefa de diálogo e cooperação entre aquelas figuras de autoridade listadas – que, por sua própria diversidade, se pressupõem algumas divergências – ; essa tarefa não seria, *a priori*, ideológica, pois não é dogmática, nem doutrinária, muito menos emotiva, ativista. No entanto, ao anunciar que a ação de aproximação só pode ser feita por meio de uma “guerra”, as coisas mudam de patamar. Fica pressuposto que o autor proponente da *guerra* e seus aliados também são ideológicos, não

por serem dogmáticos ou doutrinários, mas por serem passionais, ou seja, justificam seu ativismo em torno da questão da norma por meio de uma carga emocional muito forte; esse sentido parece indiciado no próprio uso do termo “guerra”. Cabe ainda ressaltar que essa posição é a do próprio enunciador, nada garante que seria assumida por todos aqueles listados como agentes da transformação. Uma proposta retórica, portanto.

Uma forma de entender o peso da ideologia nesse debate é voltar ao clássico ensaio de Milroy (2011) sobre a padronização e as ideologias linguísticas. O sentido forte de ideologia, atrelado às ideias de Marx, parece ser a base – mas não o centro – do que autor propõe: seria ideológico o fato de que, em uma língua padronizada, o padrão seja tomado metonimicamente pela língua como um todo. Digo que a base dessa tese é o conceito marxista de ideologia por dois motivos: primeiro que em sua formulação se lê o processo de forma negativa, isto é, há uma subtração da realidade, do mesmo modo que a ideologia esconderia a real situação de exploração do trabalhador no sistema capitalista; segundo, o objetivo da padronização é econômico, comercial, político (MILROY, 2011, p.56). É desejável, por exemplo, que produtos sejam uniformizados, que não apresentem variação, do contrário as consequências seriam igualmente variáveis em termos econômicos. Quanto menos variação, quanto mais padronização, mais fácil será a circulação de produtos, de moeda, de textos, mais fácil será o controle, a previsibilidade do resultado. Assim, o objetivo da padronização linguística é o mesmo daquela de objetos e mercadorias no sistema capitalista: o critério econômico e político de unidade – mesmo que nem sempre o que é economicamente positivo o seja em termos sociais –, o que torna o processo de padronização de objetos complexos, como uma língua, sempre incompleto; será sempre preciso um processo de manutenção desse padrão²⁶.

Essa formulação parece apontar para um sentido de denúncia do padrão a partir do lugar enunciativo do linguista; entretanto ela também se volta à própria linguística, tanto para correntes não empíricas, como o gerativismo, quanto para à sociolinguística²⁷. Isso ocorreria porque o padrão é tomado como âncora para toda a formulação teórica posterior; assim ao nomear variedades linguísticas como “formas não-padrão”, ou por defini-las pela ausência daquilo que se apresenta no padrão, uma leitura negativa, portanto, o linguista assumiria sua centralidade.

26 Ibidem, p.68.

27 Ibiem.

Se, como exposto anteriormente, o conceito de *norma-padrão* se define no entrecruzamento de elementos léxico-gramaticais e sociopolíticos (ideológicos), aqui, em Milroy, o padrão se define apenas em seus elementos formais: na uniformidade da forma. Critérios muito utilizados como *prestígio* e *classe* não podem definir uma forma padronizada de língua. Milroy argumenta que fora do campo linguístico essa relação entre padrão e prestígio não se sustenta, o exemplo que utiliza é o dos ternos feitos sob medida, peças prestigiadas e não padronizadas²⁸. As formas linguísticas podem ou não adquirir prestígio, pois ele é uma propriedade dos objetos, e não um elemento definidor e motivador da padronização. A explicação, desde Labov, do maior uso de formas padronizadas pelas mulheres, dado o prestígio associado a tais formas, é aceita com naturalidade, como se a escala de padrão e prestígio caminhassem lado a lado e se encontrassem sempre no mesmo ponto. Isso para Milroy é claro exemplo de como a ideologia do padrão enviesa as análises sociolinguísticas, já que “as diferenças segundo o sexo dos falantes devem ser entendidas como ocorrendo dentro desse universo de língua padrão/não padrão baseado na classe social”²⁹; ademais, essa variante ligada ao padrão é a forma “não marcada” em grande parte dos casos, ou seja, o padrão é a referência.

O resultado dessa *ideologia*, no senso comum, é a naturalidade com que um padrão de correção, de uma ancoragem que sirva de modelo para o uso é aceita. Estaria nos instrumentos de gramatização, no discurso oficial do Estado e na escola os caminhos de acesso à língua correta; aquela adquirida antes da idade escolar como produto da faculdade da linguagem e da interação social não é comparável, não é *a língua*. Justamente por isso, nenhuma explicação intralinguística importa para justificar, por exemplo, por que é gramatical usos como “nóis vai”. E não importa porque não são necessárias justificativas, ninguém precisa de argumentos para justificar a gramaticalidade exclusiva de “nós vamos”, basta que se afirme que essa é a forma correta. É o que justifica a crença tautológica de que se fala errado, mesmo sabendo que está errado. Quando linguistas tentam confrontar essa visão de senso comum, a resposta, poderosa em si mesma, apela ao mito político da conspiração que visa deturpar a língua, é o que está na base da acusação de que, para o linguista, “tudo pode ou vale”. Se a sustentação desse discurso é ideológica, questioná-lo é o mesmo que questionar essa ideologia, o que pode levar o interlocutor a negar, em tese, quaisquer argumentos, sem refletir sobre eles. Milroy³⁰,

28 Ibidem, p.53.

29 Ibidem, p. 54.

30 Ibidem, p. 62.

no entanto, chama à atenção um fato propositadamente esquecido no discurso corrente da linguística: linguistas também têm uma agenda ideológica, já que o objetivo seria modificar a opinião pública sobre a língua. Nesse debate, portanto, o que está em jogo é muito mais do que “senso comum x ciência”, mas visões de mundo ideologicamente orientadas, é um debate, no fundo, político-ideológico, não linguístico, no qual o padrão, em seus elementos externos, é âncora, inclusive no discurso que, aparentemente, tenta questioná-lo e relativizá-lo. O que é, se não uma concessão ao padrão, a ideia de “camaleão linguístico”? Ora, se intralinguisticamente todas as formas são gramaticais, apresentam plenitude formal, por que aceitar sem maiores questionamentos que umas tenham primazia sobre outras no uso? Não parece lógico que se combata a negação *a priori* de variantes e variedades e se naturalize que apenas algumas sejam aceitas em determinadas situações, justamente aquelas que estão mais próximas do padrão.

2. Em busca de um país esquecido: (socio)linguística e projetos políticos

2.1 Entre o formal e o funcional: breve história de um conflito

O nome mais conhecido da sociolinguística, William Labov, durante algum tempo relutou em aceitar esse rótulo para o campo de estudo do qual faz parte. Dizia Labov que utilizá-lo era aceitar, como pressuposto, que haveria uma forma de fazer linguística que não fosse social. De fato, esse paradigma estabelece, em seus fundamentos teóricos, um compromisso com a natureza social da linguagem. Postulado que acompanhou o desenvolvimento da linguística no século XX desde sua formulação, porém sem transformar efetivamente seu objeto teórico, que se manteve formalizado, abstrato, identificado como um sistema autônomo, distante das práticas sociais reais.

A sociolinguística, no início da década de 60, emerge como um modelo alternativo ao paradigma que se tornava dominante à época, a Gramática Gerativa de Chomsky, uma “ciência normal” nos termos de Kuhn (1975). No modelo chomskyano, a língua é interpretada como um objeto de natureza psicobiológica, cognitivo, inato ao ser humano. A fala, e sua variabilidade inerente, não tem relevância, posto que representa apenas a materialização, o produto final de um processo profundo. Para a sociolinguística, a única forma de estudo da língua é em uso; sua tarefa foi estudar a covariação sistemática entre o linguístico e o social (CAMACHO, 2013, p.35).

A história da sociolinguística é complexa, não interessa aqui recuperar todo seu processo de constituição, mas sim se debruçar brevemente sobre um conflito teórico específico, a sua oscilação entre dois modelos: uma perspectiva formal e uma perspectiva funcional. De início, a perspectiva teórico-metodológica introduzida por Labov afastou a sociolinguística de concepções formalistas que idealizavam seu objeto de estudo, eliminando o social do seu fazer científico. Com Labov, o material empírico coletado em situações reais de interação ocupou esse lugar. Todavia, esse afastamento do formalismo não foi tão duradouro assim. Segundo Camacho³¹

31 Ibidem, p.124.

Se esse alinhamento parecia claro no final da década de 1960, período de consolidação da sociolinguística variacionista como modelo alternativo, a implantação do conceito de regra variável e os embates teóricos que o envolveram encaminharam essa corrente [a sociolinguística] mais para o polo formal do que para o funcional.

Muito debate teórico sobre esta divisão *formalistas* e *funcionalistas* já foi feito, parto de uma divisão mais simplificada da questão por motivos pragmáticos relacionados ao objetivo deste capítulo, nesta dissertação. Oliveira (2016, p. 32) parte de uma divisão entre Humanistas e Naturalistas na linguística: os primeiros veem a língua “a partir do prisma [...] do fato único, da ocorrência que não se repete”, seria o caso da Análise do Discurso, por exemplo; os segundos, veem a língua como um “fato natural e procuram utilizar métodos das ciências [...] para entender o fenômeno. Entre os naturalistas estariam os *formalistas* e os *funcionalistas*: estes dão prioridade à função; aqueles, à forma.

A leitura da linguagem pelos *formalistas* é a de um objeto abstrato, com primazia da sintaxe sobre a semântica e a pragmática, que pode ser descrito por regras formais, como um sistema autônomo. Já os *funcionalistas* não veem um objeto abstrato, mas concreto, realizado como instrumento de interação social entre interlocutores reais. Para esses, não existe autonomia da dimensão sintática.

Outra diferença pode ser localizada na forma como as duas correntes veem o estudo da língua e do uso. O formalista “prioriza a lógica e metodologicamente o estudo da competência (ou a língua), em detrimento do desempenho, o funcional postula como princípio fundamental subordinar o estudo do sistema linguístico ao uso” (CAMACHO, 2013, p.125). Disso decorre que o contexto social é de extrema importância para o funcionalista na seleção de seus dados, já para o formalista é dispensável.

A sociolinguística, obviamente, se construiria no polo dos funcionalistas. Contudo, no seu desenvolvimento, em torno de algumas rúrgas teóricas com os gerativistas, Labov acaba por desenvolver um aparato formal para descrever os fenômenos em análise. É o caso do conceito de regra variável, para o qual as formulações da fonologia gerativa foram importantes. Isso trouxe muitos problemas teóricos para os sociolinguistas variacionistas, e muitos debates foram travados nesse sentido. Trago, aqui, apenas um exemplo descrito por Camacho³²:

32 Ibidem, p. 149.

Pondo mais lenha fogueira, afirma Romaine (1981)³³ que, ironicamente, o paradigma variacionista e a gramática gerativa seriam similares em relação a um aspecto relevante: ainda que por razões teóricas diferentes, a idealização dos dados produzida por Labov, assim como por Chomsky, resulta numa gramática que não descreve o discurso de nenhum indivíduo. Entretanto, como o paradigma variacionista estaria voltado para a explicação de desvios individuais do comportamento coletivo, a existência da variação idioletal e o suposto isomorfismo entre o comportamento individual e o social forneceriam muito mais motivos de embaraço metodológico para o paradigma variacionista do que para o paradigma gerativo.

Dificuldades teórico-metodológicas como essa levaram a Sociolinguista variacionista a abandonar o conceito de regra variável, mas não a inclinação formalista que o conceito indicava. Camacho³⁴ mostra que, em texto de 1987, Labov reduz drasticamente a importância das explicações funcionais:

Nos últimos cinco anos, tornei-me, entretanto, cada vez mais desconfiado de argumentos funcionais por uma série de razões [...]. Argumentos funcionais são geralmente afirmações vagas; raramente se especifica o tipo de informação comunicada. Há, além disso, uma corrente de autossatisfação em muitos argumentos funcionais: um mecanismo linguístico é, em algum sentido, considerado melhor se veicula mais informação e pior, se veicula menos. Eu próprio considero suspeito algo que seja inerentemente bom (LABOV, 1987, p. 313-4 apud CAMACHO, 2013, p. 154, tradução do autor)³⁵

Ao dar primazia ao formal, em detrimento do funcional, Labov abre espaço para o linguístico suplantar o que é contextual nas explanações sobre variação e mudança. Com essa inclinação formalista, o social foi sacrificado.

Contudo, estes embates teóricos não impediram a sociolinguística de se desenvolver. Num olhar mais amplo sob o desenvolvimento dessa disciplina, três perspectivas de prática analítica podem ser destacadas como *ondas de um mesmo mar*, segundo Eckert (2012): a primeira, iniciada pela pesquisa de Labov, na cidade de Nova York (1966), que correlacionou variáveis linguísticas e categorias sociais como faixa etária, sexo/gênero, grau de escolaridade, classe social, entre outras. Nos trabalhos que partem desta perspectiva, muitas

33 ROMAINÉ, S. The Status of Variable Rules in Sociolinguistic Theory. *Journal of Linguistics*. v. 17: 93-119, 1981.

34 Ibidem, p. 154.

35 LABOV, W. The Overestimation of Functionalism. In: DIRVEN, R & FRIED, V. (orgs.) *Functionalism in Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987.

vezes, essas categorias sociais, definidas previamente pelos pesquisadores, são utilizadas como sinônimas das identidades dos falantes (SORIANO, 2016, p. 9).

A segunda onda é caracterizada por estudos etnográficos, nos quais o pesquisador passa mais tempo em contato com a comunidade que estuda, o que permite correlacionar a variação com as redes de relações sociais do falante, numa escala mais local que se vincula com padrões sociais maiores. As categorias sociais, nessa perspectiva, são definidas em função da comunidade estudada, e não previamente, como o era na primeira onda. O trabalho de Labov em Martha's Vineyard e os estudos de Milroy (1980) e Eckert (2000) são exemplos dessa segunda onda. Um conceito importante emerge desses trabalhos, a noção de *comunidade de prática*, que, para Camacho (2013, p. 255) representa um avanço “que a sociolinguística operou para retomar, de certo modo, a dimensão social, funcionalmente forte na origem, cujo valor de importância foi reduzido, embora não eliminado, pela tendência variacionista”, como reconstruído brevemente acima. A *comunidade de prática* se relaciona com agrupamentos de pessoas que se engajam na construção coletiva de alguma atividade comum, nesses agrupamentos compartilham orientações em relação ao mundo em volta e a si mesmos. Os sujeitos constroem suas identidades sociais nessas comunidades. O estilo, até então visto como “ajustes do falante à situação mediante emprego de variáveis individuais [agora é visto como] o modo como os falantes combinam variantes para criar modos distintos de fala” (CAMACHO, 2013, p. 256).

A terceira onda não tem como objetivo explicar a mudança linguística como consequência da variação, mas entender como a variante linguística é o lugar privilegiado de atribuição de significado social, a forma dos sujeitos se posicionarem no mundo social. A noção de estilo é primordial nesta perspectiva:

A variação constitui um sistema sociossemiótico capaz de expressar toda a gama de preocupações sociais de uma comunidade. E, como estas preocupações mudam continuamente, as variáveis não podem ser marcadores consensuais de significados fixos; pelo contrário, a sua propriedade central deve ser a mutabilidade indicial. Esta mutabilidade é alcançada na prática estilística, enquanto os falantes fazem movimentos sociossemióticos, reinterpretando variáveis e combinando e recombina-as em um processo contínuo de bricolagem [Hebdige 1984] (ECKERT, 2012: 94 apud SORIANO, 2016, p. 10, tradução da autora).

Nos trabalhos dessa terceira onda, na fala de um mesmo sujeito, uma mesma variante pode receber significados sociais diferentes a depender do contexto. É o que ocorre em

Podesva (2007 apud SORIANO, 2016, p.11³⁶). Nessa pesquisa se analisou o uso do *falsete* por um médico *gay* norte-americano em três situações diferentes de interação: em consultas aos seus pacientes no seu consultório, em festa/churrasco com seus amigos e em conversas ao telefone com seu pai. Podesva analisou, em gravações, a partir do *pitch* da fala³⁷, como o falsete era usado em cada situação. Seus resultados mostraram que o falsete foi mais utilizado nas conversas com os amigos e, também, nas interações no consultório. Nestas situações, seu uso era mais longo e com frequência mais alta. Contudo, o significado social era diferente para cada uma dessas interações, apesar da associação em ambas a características mais femininas: na interação com amigos, seu uso contribuía para a criação de um estilo próprio da comunidade *gay*, como grandioso e eloquente; já no consultório, seu uso se associava a um estilo mais cuidadoso entre médico e paciente, socialmente ligado ao fazer feminino. Em suma, uma mesma variante representou significados sociais diferentes em situações de interação também diferentes, embora ambos significados estejam relacionados a traços mais amplos, de feminilidade no caso.

Para Camacho (2013, p. 259), na terceira onda da sociolinguística

o indivíduo não é um cavaleiro solitário vagando errante pela matriz social, como transparece na sociolinguística variacionista, mas se vincula à matriz social mediante formas estruturadas de engajamento. O indivíduo constrói sua identidade – um senso de lugar no mundo social – numa participação equilibrada numa variedade de comunidades de prática e nas formas de participação em cada uma destas comunidades

Essa perspectiva traz um olhar diferente sobre a correlação do social e o linguístico e da posição do sujeito nesse imbróglio. No que tange ao tema desta pesquisa, a *terceira onda* parece por em dúvida alguns postulados tomados como verdade quando a escola e o ensino entram em cena. Um destes postulados diz respeito à necessidade de se conhecer a variedade linguística do aluno para que se proceda de forma coerente o ensino de língua portuguesa, como se fosse possível realizar para cada grupo diferente de alunos uma *sociolinguística escolar* que revelasse ao professor estes dados primários. Ora, se o indivíduo, como disse Camacho, constrói sua identidade de forma diferente em cada comunidade de prática em que

36 PODESVA, R.J. Phonation type as a stylistic variable: the use of falsetto in constructing a persona. *Journal of Sociolinguistics*, vol. 11(4), p. 478–504, 2007.

37 “O pitch, ou a altura de um som, se refere à propriedade do som que nos permite classificá-lo como grave ou agudo. A altura está relacionada com a frequência: quanto maior a frequência, mais agudo é o som e, quanto menor a frequência, mais grave é o som” (CRISTÓFARO-SILVA; YEHA, 2009). Disponível em http://www.fonologia.org/acustica_osom_4.php. Acesso em março de 2019.

se insere, como levar a cabo esta tarefa? O que garantiria ao professor que determinadas variantes são representativas, e não outras? Que categorias sociais emergiriam desse empreendimento?

Postulados como esse de uma sociolinguística escolar, que se anteciparia ao planejamento do ensino, melhor se enquadrariam nas duas primeiras das ondas sociolinguísticas, de modo a fazer falar sujeitos representantes de estratos sociais aos quais a linguística brasileira voltou seu olhar durante sua constituição como ciência.

2.2 Um país que obedece e escuta, um país que obedece e fala

Mario de Andrade, em seu poema *Descobrimento*, narra seu fazer intelectual: sentado em sua escrivaninha, em sua casa no bairro paulistano da Barra Funda, ele lê e reflete sobre o Brasil até que interrompe de supetão seu fazer e lembra-se de que, no Norte do país, há um serigueiro naquele mesmo instante e, então, diz: “este homem é brasileiro que nem eu”.

Mario se insere num projeto de nação que previa revelar o Brasil rompendo com a idealização de nação e do brasileiro que foi fortemente alimentada no século XIX e que ainda sobrevivia durante a República. Era preciso, para os modernistas, encontrar no folclore, no sujeito simples *carregador de feira livre e morador do morro*, naquele que diz *me dá um cigarro* o brasileiro e o Brasil. Na sua *Gramatiquinha*, Mario tentou associar à língua aquilo que lia como “caracteres psicológicos do brasileiro”, seriam eles a “doçura, a lentidão, a meiguice, a sensualidade, a ironia, a aspereza e os embolados [...] o caipira quando fala, sobretudo o mulato canta que nem criança. Comodismo lentidão escarrapachada e acocorada”³⁸.

Esse projeto de nação dos modernistas não se diferenciou muito daquilo que pretendiam os primeiros republicanos. Trata-se, em última instância, de *incluir* o brasileiro como parte da nação e de refundá-la, dentro de um certo limite³⁹. A agenda republicana

38 Estes trechos da *Gramatiquinha* foram retirados de Leite (2006).

39 Ainda assim, é preciso notar o papel dos modernistas no questionamento dos velhos hábitos oligárquicos dos republicanos. Nos anos vinte, trouxeram uma ideia de modernidade para o país que se chocou com os valores da República. É celebre a frase do modernista carioca Saldanha Marinho: “Essa não é a república dos meus sonhos” Cf. SCHWARCZ, 2015, p. 337-42.

modificou vários aspectos da vida política brasileira desde novembro de 1889. No plano simbólico e discursivo, alteraram-se, por exemplo, nomes de logradouros como a *Estrada de Ferro Pedro II*, que se passou a chamar *Central do Brasil*, o conjunto suntuoso de residências *Vila Ouro Preto* foi nomeado, então, de *Vila Rui Barbosa*, então ministro do governo provisório (SCHWARCZ, 2015, p. 318). Novos símbolos nacionais foram criados, em detrimento daqueles que anteriormente eram cultuados e idealizados, como fora o caso do índio durante a Monarquia. Tiradentes foi um destes novos símbolos: fisicamente associado à figura de Jesus Cristo, foi posto como “o mártir que se sacrificou pela República”⁴⁰. Reconstruir a imagem do que era o Brasil no plano simbólico e discursivo era tarefa da ora, mas não sem contradições: o hino nacional não fora alterado, não obstante o concurso instaurado para a escolha de um novo. Marechal Deodoro teria preferido o velho; a bandeira do Brasil republicano continuava a ostentar símbolos da tradição imperial em suas cores e formas, com exceção da substituição do brasão imperial e a introdução do lema positivista *ordem e progresso*⁴¹.

No plano político, a nova constituição alterou significativamente a forma de organização administrativa do país, com a introdução do poder tripartido em Executivo, Legislativo e Judiciário; várias medidas de caráter liberal foram adotadas, como a liberdade religiosa e a não vitaliciedade do Senado. Contudo, as contradições aqui também estavam presentes: a visão oligárquica de sociedade continuou, como no direito ao voto restrito aos adultos, do sexo masculino e alfabetizados. Aliás, o poder oligárquico foi base do coronelismo que se implantaria com a virada do século e a alternância de poder entre elites regionais na presidência do país.

Se da independência até a República o mote era, no plano político, construir uma nação a espelho da metrópole, no plano linguístico se tinha o que Pagotto (2015) chamou de *negação do Brasil*. A gramatização⁴² que se iniciou a partir da segunda metade do século XIX foi marcada pela negação da possibilidade de existência do Português do Brasil, em função da defesa de uma unidade linguística do Português que, na prática, era a reprodução da língua de Portugal com a incorporação de alguns itens do léxico brasileiro. Outros estudos linguísticos, no entanto, eram feitos em paralelo a esse processo de gramatização e operavam em outra chave: a de incorporar o Brasil⁴³. Esses constituíram a primeira fase da dialetologia; são desse

40 Ibidem, p. 319.

41 Ibidem, loc. cit.

42 Sobre o conceito de *gramatização*, ver Auroux (2014).

43 Ibidem.

momento publicações como *Glossário de vocábulos brasileiros, tanto dos derivados como daqueles cuja origem é ignorada*, publicado pelo visconde de Beaurepaire-Rohan na *Gazeta Literária*, de 1883 a 1884; o primeiro deles: o estudo de Borges de Barros, visconde de Pedra Branca, publicado no livro do geógrafo Adrien Baldi, de 1820; *O tupi na geografia nacional*, de 1901, obra de Teodoro Sampaio; *O idioma do hodierno Portugal comparado com o do Brasil*, de José Jorge Paranhos, de 1879, entre outros (CARDOSO, 2010).

Com a República, instaura-se, seguindo com Pagotto, a primeira *(re)descoberta do Brasil*. Afinal, agora é preciso construir a civilização, urbanizar o país, educar o povo. Esse objetivo ultrapassou a República Velha e foi intensificado com o Estado Novo. No plano linguístico, a dialetologia acompanhou este movimento com o início de sua segunda fase, marcada pela publicação de *O dialeto caipira*, de Amadeu Amaral, 1920; de *O linguajar Carioca*, de Antenor Nascentes, de 1922; de *A língua do Nordeste*, de Mário Marroquim, de 1934. Nota-se aqui uma preocupação com o falar brasileiro de forma mais ampla, não apenas no plano lexical. Cardoso⁴⁴ destaca que nessa obra de Nascentes a preocupação era “definir o que [se] entende por **falar brasileiro** e procurar situar o linguajar carioca no conjunto desses falares”. Marroquim explicita seu objetivo da seguinte forma:

Não está ainda feito o estudo do dialeto brasileiro. A enorme extensão geográfica em que o português é falado no Brasil dá a cada região peculiaridade e modismos desconhecidos nas outras, e exige, antes da obra integral, que se fixe e defina nossa diferenciação dialetal, trabalhos parcelados, feitos com critério e honestidade, sobre cada zona do país (1996, p. 9 apud CARDOSO, 2010, p. 136)⁴⁵

O processo de industrialização brasileiro se acelerou após a revolução de 30, juntamente com outras mudanças estruturais no país. Getúlio Vargas assumiu o governo em lugar de Júlio Prestes, então vencedor das eleições com o apoio dos cafeicultores paulistas. Chegava ao fim a chamada República Velha e se iniciava um período, no qual conviveram, de um lado, a dinamização do mercado interno, a urbanização e a implantação da indústria de base, com a criação da Companhia Vale do Rio Doce e da Companhia Siderúrgica Nacional, a regulamentação do trabalho assalariado, com a criação das leis trabalhistas e do salário mínimo; de outro, a adoção de ações autoritárias e a criação de um forte aparato de repressão política durante o Estado Novo (1937 – 1945). Quando da sua candidatura à presidência pela

44 Ibidem, p. 135.

45 MARROQUIM, M. *A língua do Nordeste*. Curitiba: HD Livros, 1996.

Aliança Liberal, Vargas encampou com sua chapa um discurso de “inclusão de novos setores sociais na vida republicana e indicava a disposição desse grupo, uma vez no poder, de enfrentar a problemática dos direitos sociais: jornada de trabalho de oito horas, férias, salário mínimo, proteção ao trabalho feminino e infantil” (SCHWARCZ, 2015, p. 354). O contraste desse discurso de apelo social e popular direcionado aos poucos eleitores com o grosso da população era gritante: votavam, como dito acima, os adultos homens e alfabetizados, o que correspondia a 5,6% da população⁴⁶.

O paradoxo desse projeto de país que se revelara estava no fato de que quanto mais se descobria sobre o Brasil, sobre o brasileiro, mais distante este povo ficava do modelo de ocidentalidade *civilizada, urbana*. Para Pagotto (2015, p. 14):

o povo é este outro que está lá fora, sem deter ainda as formas de cultura necessárias para a sua entrada no mundo ocidental. [...] No caso da língua, a contradição se apresenta cristalina, já que a posse da língua erudita é o grande índice do saber norteador da grande civilização. Assim, quanto mais se aproxima das formas da língua fluida, que oscila, segue, volta, vira música e embala as tristezas e as alegrias do dia a dia, mais se reafirma a distância daqueles que é preciso incluir, para se conseguir a nacionalidade plena.

Guimarães (1986) considera este momento – da segunda metade do século XIX aos anos 30 do século XX – como um período de grande importância na história das ideias linguísticas no Brasil. É em seu início que

os estudos da língua portuguesa no Brasil fazem com que as ideias linguísticas se organizem de um modo específico no interior do movimento de ideias do Brasil de então. Uma das características do conjunto de estudos que marcam os estudos do Português no Brasil nesse momento é o trabalho de demonstrar que o Português que aqui se falava e escrevia era diferente do Português de Portugal. (p. 127)

Ainda assim, ao lado deste movimento revelador das características do português do Brasil havia uma postura *purista* muito forte; é o que se revela em polêmicas como a que se pautou na redação do Código Civil, envolvendo Rui Barbosa e Ernesto Carneiro Ribeiro nos primeiros anos do século XX. Também é desse período a criação da Academia Brasileira de Letras (em 1897), instituição até hoje reconhecida por posição purista em relação à língua e à cultura no Brasil. O debate entre os que defendiam a especificidade do Português do Brasil e

46 Ibidem, p. 351.

aqueles que viam a unicidade da língua do Brasil e de Portugal revela o efeito paradoxal do *mostrar excluindo*: “[...] de um lado, a ‘independência’, de outro a inferioridade como efeito ideológico da relação do brasileiro com a língua que fala e/ou escreve”⁴⁷.

Isso persiste: na década de 30, tem-se a fundação das faculdades de Letras no Brasil e, logo após, a definição da ortografia oficial, em 1943. Na década de 1940, no embalo da constituinte de 1945, viu-se um intenso debate sobre a denominação que se daria a Língua no Brasil que se encerra com o texto “Denominação do Idioma Nacional do Brasil”, elaborado por uma comissão e direcionado ao ministro da educação, em que se lê:

À vista do que fica exposto, a Comissão reconhece e proclama esta verdade: o idioma nacional do Brasil é a Língua Portuguesa.
E, em consequência, opina que a denominação do idioma nacional do Brasil continue a ser: Língua Portuguesa.
Essa denominação, além de corresponder à verdade dos fatos, tem a vantagem de lembrar, em duas palavras – *Língua Portuguesa* –, a história da nossa origem e a base fundamental de nossa formação de povo civilizado⁴⁸

A ideia de uma nação formada por um *povo civilizado* passa, portanto, pela língua. No caso da denominação *Língua Portuguesa*, essa civilização tem como referência Portugal e a vida europeia, não cabem na civilidade aqueles que não compartilham um determinado espaço social, no caso aquele em que se utiliza uma língua identificada com a *língua de elite*, nos termos de Hobsbawn (1991, p. 66 apud DIAS, 1996, p. 73)⁴⁹. Esse espaço social é onde circula uma modalidade de língua, a escrita, muito diferente daquela língua oral brasileira que se revelava nos estudos da dialetologia. Para Dias (1996, p. 74): “Os excluídos neste discurso [...] podem até pertencer à ‘coletividade’, mas o discurso predominante o apaga como membro histórico da nação (neste caso, ele fica tão somente como membro de uma coletividade)”. Dias se referia aqui aos índios, mas nada impede que se possa incluir nessa barca outros grupos sociais que não dominavam o espaço da *língua de elite*⁵⁰.

47 Ibidem, p.137.

48 Cf. GUIMARÃES, 1996, p. 131.

49 HOBBSAWN, E. J, *Nações e nacionalismos desde 1780*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

50 Nos debates em torno da denominação oficial de língua, analisados por Dias (1996), há um discurso relatado do deputado Aurelino Leite (p. 75) que justifica o que estou propondo: “Daqui a quinhentos anos, quando brancos, amarelos, negros, mulatos, caboclos, mamelucos, caborés e cafuzos, que somos hoje, passarmos a ser simplesmente brancos, ou chamados brancos, aí sim, esse falar multiforme praticado em todas as direções do nosso País talvez se tenha fundido numa só língua, a linguagem brasileira, se não se deixar absorver de vez pela língua portuguesa, em torno da qual todas essas diferentes vozes gravitam, o que talvez constitua a hipótese mais provável”.

Na década de 50, com a abertura econômica para o capital estrangeiro, o país conviveu com crescimento econômico e com a consolidação da concentração de renda. A implementação da indústria de bens duráveis se deu com a importação de tecnologia, o que dificultou o desenvolvimento do setor de base, configurando a dependência externa que o capitalismo brasileiro passou a ter desde então.

Durante o governo de João Goulart, que assumiu a presidência a partir de 1961, várias medidas de caráter popular foram tomadas, como o aumento real do salário mínimo e a criação do 13º salário, por exemplo. Mas foram as chamadas *reformas de base*, dentre as quais estava prevista a reforma agrária, que causaram mais agitação política no período que precedeu o golpe de 1964, a partir do qual, durante 21 anos, conjugou-se novamente desenvolvimento econômico com autoritarismo. O crescimento da população urbana, aliado à excessiva concentração de renda, configurou o espaço das cidades como retrato da desigualdade brasileira; as populações migrantes se concentraram nas periferias das grandes cidades, enquanto a economia do país se desenvolvia em função de uma pequena camada da população. Ao lado do chamado *milagre econômico*, o endividamento externo, o aumento da inflação e a concentração de renda aumentaram grandiosamente.

Nesse momento, as pesquisas variacionistas já despontavam; a linguística, implantada por lei nos cursos de Letras em 1965, se assentava como ciência, ditando novos paradigmas⁵¹ para o ensino que se expandira. Os Atlas linguísticos, desde o APFB (*Atlas Prévio dos Falares Baianos*), publicado entre 1960 e 1963⁵², seguido do ALS (*Atlas linguístico de Sergipe*), de 1987⁵³ e do ALPB (*Atlas Linguístico da Paraíba*), de 1984⁵⁴, davam continuidade aos estudos dialetológicos. Contudo, para Pagotto (2015), o projeto de nação que guiava os estudos linguísticos neste momento somente na aparência se diferenciava daquele anterior, do início do século XX, ou mesmo do momento de instauração da República. O motivo dessa semelhança se deve a um problema de natureza teórica: o esvaziamento da noção de sujeito e a ausência de uma teoria mais rigorosa que explicasse o vínculo das variantes com o social. Esse vazio da posição de sujeito abriria espaço para que se preenchesse esta lacuna com o mesmo idealizado povo projetado a partir de projetos políticos anteriores, aquele que se incluiria através da língua e da educação:

51 Cf. PIETRI (2003)

52 Autoria de Nelson Rossi e das coautoras Dinah Isensee e Carlota Ferreira.

53 De Carlota Ferreira, Jacyra Mota, Judith Freitas, Nadja Andradade, Suzana Cardoso, Vera Rollemberg e Nelson Rosse, estava pronto para impressão muito antes, em 1973. (CARDOSO, 2010, 154)

54 Autoria de Maria do Socorro Silva de Aragão e Cleusa Bezerra de Meneses.

no Brasil, o grau de escolaridade é, em geral, a categoria utilizada para retratar o funcionamento da sociedade – ao invés de classe social, por exemplo. Ora, o que fala aqui? Pode ser que eu esteja enganado, mas é o mesmo sujeito povo dos primórdios da república: aquele que se quer civilizar para que possa alcançar os patamares do mundo desenvolvido europeu – a civilização ocidental; aquele que se quer incluir desde que possua o passaporte necessário para entrar na barca da nação.⁵⁵

Esse passaporte é a língua culta, que não se confunde nem com a perspectiva normativa nem com a língua do campo, pois é, obviamente, urbana e elitizada. Nessa esteira, constroem-se projetos amplos como o NURC e a Gramática do Português Falado, de modo a explanar esta língua.

O objetivo de inclusão por meio da educação continua forte com a chegada da Nova República, e aqui há uma confluência interessante entre o projeto político de nação, que em suas dispersões se configura na mesma formação discursiva dos anteriores, elaborado e posto em prática por aqueles que já estavam *incluídos*, e os conflitos político-ideológicos que se colocam com a abertura do regime e que perduram até hoje.

O fim do período militar, paradoxalmente, se deu com um governo não eleito de forma direta. José Sarney, eleito pelo congresso, governou até 1989, momento em que se realizou, após 29 anos, a primeira eleição direta para presidência do país. A polarização ideológica desse momento se deu em torno de dois personagens: de um lado, o líder dos metalúrgicos Luís Inácio Lula da Silva, candidato por um partido de esquerda, o Partido dos Trabalhadores (PT), que congregava desde forças políticas de inclinação marxista-leninista a membros da Igreja Católica afeitos da Teologia da Libertação, assim como grande parte da intelectualidade acadêmica e artística; de outro, o representante da oligarquia do Nordeste brasileiro, Fernando Collor de Melo, que com discurso conservador conseguiu capitanear grande parte do eleitorado popular, que ansiava por mudanças profundas. Collor se elege presidente do Brasil e teve início a década em que a liberdade de ação dos grandes capitais, sem interferência do Estado, daria o tom da economia nacional. Segue-se o governo de Itamar Franco, após o processo de impedimento de Collor e sua consequente renúncia, seguido de oito anos do sociólogo Fernando Henrique Cardoso. A lógica neoliberal desses governos não diminuiu o abismo da desigualdade social e econômica no país, apesar de avanços como a universalização do Ensino Fundamental, o controle da inflação, e a implantação de medidas

55 Ibidem, p. 15.

de combate à miséria, como o enfrentamento do trabalho infantil e o rascunho do programa *Bolsa Escola*, embrião do atual *Bolsa Família*⁵⁶. Entretanto, o debate sobre o enfrentamento da desigualdade social começou a pautar mais fortemente a política no país. Neste contexto, em novembro de 2002, Luís Inácio Lula da Silva é eleito presidente do Brasil.

A interpretação do período em que Lula foi o presidente ainda está por se fixar. As leituras feitas destes oito anos são por vezes demasiadamente ideológicas, ignorando fatos ou tomando para si a história dos vencedores. Para além das discussões no plano econômico, interessa para o desenvolvimento desta pesquisa a configuração social que deu base para o discurso progressista que se tornou hegemônico durante a primeira década deste século. Para tanto, os estudos sobre o *lulismo*, realizados por André Singer, serão utilizados como base para esta leitura.

Lula assume o governo e, em seu primeiro ano de mandato, apresenta números piores do que os do último ano de FHC, tendo em vista o crescimento do PIB, o desemprego e a renda média do trabalhador. No entanto, em 2010, ao final de seu governo, os números eram opostos: o salário mínimo aumentava acima da inflação, a situação era praticamente de pleno emprego e o PIB crescia acima dos 7%, sem contar os 12 milhões de famílias que recebiam transferência direta de renda por meio do programa Bolsa Família (SINGER, 2012, p. 12). O que teria ocorrido durante os oito anos dos governos lula é uma grande questão em debate; Singer propõe o seguinte esquema interpretativo:

Teria havido, a partir de 2003, uma orientação que permitiu, contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, a adoção de políticas para reduzir a pobreza – com destaque para o combate à miséria – e para a ativação do mercado interno, sem confronto com o capital. Isso teria produzido, em associação com a crise do “mensalão”, um realinhamento eleitoral que se cristaliza em 2006, surgindo o lulismo. O aparecimento de uma base lulista, por sua vez, proporcionou ao presidente maior margem de manobra no segundo mandato, possibilitando acelerar a implantação do modelo “diminuição da pobreza com manutenção da ordem” esboçado no primeiro quadriênio.⁵⁷

Esse realinhamento eleitoral de que fala Singer é interessante na medida em que possibilita entender a valorização, no plano discursivo, do *popular*. O apoio ao PT se

56 Há um debate sobre a relação entre estes programas no qual não entrarei aqui por não ser este o meu objetivo nesta dissertação. A respeito, conferir o debate entre Fernando Haddad e Marcos Lisboa, publicado numa sequência de artigos alternados na Revista Piauí, a partir da edição 129, de junho de 2017. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/vivi-na-pele-o-que-aprendi-nos-livros/>. Acesso em janeiro de 2020.

57 Ibidem, p. 13.

popularizou desde sua primeira eleição: em 1996, 17% de seus apoiadores tinham renda mensal até dois salários mínimos, este percentual subiu para 27% em 2002, 42% em 2006 e chegou a 47% em 2010; por outro lado, o apoio daqueles com renda acima de dez salários mínimos era de 30% em 1996, 15% em 2002 e apenas 4% em 2006 e 2010⁵⁸. Esse deslocamento do eleitorado do partido, que exerceu o poder praticamente durante toda a primeira década do século XXI, tem paralelo na produção discursiva do período, pois se a retórica da luta de classes das esquerdas intelectualizadas, na década de 90, não atingia a classe dos trabalhadores precarizados (ou subproletários, como Singer classifica aqueles com trabalho informal e intermitente), circulando entre parcela da classe média e a juventude universitária, a nova retórica do partido durante seu período no poder deixou de falar em luta de classes para insistir na defesa incondicional do *popular*, de um *Estado popular* oposto das *elites anti-povo*, deixando de lado a oposição esquerda-direita⁵⁹. O *subproletariado*, antes organizado desde cima pelo discurso conservador, passou a ver no PT seu representante, uma vez que o partido conseguiu efetivas melhorias em seu padrão de vida por meio de programas sociais e medidas socioeconômicas.

Para pensar esse deslocamento em termos discursivos é preciso lembrar que essa parcela da população foi esquecida pela década de hegemonia política neoliberal nos anos 90 e, como dito acima, pelo discurso teórico das esquerdas. O *subproletariado* nunca se sentiu tão atendido pelas ações do Estado quanto com Lula na presidência. Esses dados de preferência ao PT, com base na renda, são semelhantes quando o que está em jogo é a escolaridade dos apoiadores; o partido perde apoio durante os mandatos de Lula entre os de maior escolaridade, enquanto ganha força entre aqueles de escolaridade baixa. Aqui é preciso relembrar o fato de que a educação sempre foi o grande portal da inclusão no projeto brasileiro de nação. Singer tece o seguinte comentário sobre este dado:

A partir de março de 2007, com a perda daqueles de maior escolaridade, o partido, que sempre fora mais potente no meio dos que tinham ensino superior, fica mais saliente entre os que têm passagem pelo Ensino Médio. Uma advertência de Venturi a respeito das novidades no perfil da escolarização da população talvez explique o porquê de os apoiadores no Ensino Médio serem em quantidade tão elevada. É que, com a expansão geral do ensino, o nível médio tem se estendido para os de baixa renda, justificando a penetração petista no estrato educacional intermediário simultânea ao crescimento entre os de menor rendimento familiar.⁶⁰

58 Ibidem, p. 109.

59 Ibidem, 83.

60 Ibidem, p. 111.

Agora, do ponto de vista da pesquisa linguística, o que se deu durante esta primeira década do século XXI? Um processo de gramatização do português brasileiro levado a cabo por linguistas. Desde 2000, quando é publicada a *Gramática de usos do português*, de Neves, várias outras gramáticas foram publicadas: *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (AZEREDO, 2008), *Gramática do brasileiro* (FERRAREZI JR.; TELES, 2008), *Gramática do português brasileiro* (PERINI, 2010), *Nova gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2010), *Gramática pedagógica do português brasileiro* (BAGNO, 2011), *Pequena gramática do português brasileiro* (CASTILHO; ELIAS, 2012) e *Gramática de bolso do português brasileiro* (BAGNO, 2013). E o que elas têm em comum? Farias (2014, p. 120) responde a essa questão com a seguinte proposição:

[...] as novas gramáticas dos linguistas não são meras descrições, neutras, objetivas, da língua brasileira. Elas são lugares de interpretação de sua divisão política, da pluralidade de línguas (imaginárias) em disputa e litígio no espaço sócio-histórico das discursividades da língua no Brasil, demarcando uma forma de entrada dos linguistas no jogo de des/legitimação que constitui para os brasileiros sua identidade linguística. Nesse sentido, podemos afirmar que as gramáticas dos linguistas, a despeito de alguns vestígios de conciliação e resistência, estão disputando com as gramáticas tradicionais o imaginário da língua nacional, buscando estabilizar novos/outros sentidos para a língua.

Quem fala nestas gramáticas é o brasileiro urbano idealizado e forjado no empirismo da linguística. É o Brasil (re)(re)descoberto, nos termos de Pagotto (2015). Falta ligar os pontos com as questões políticas do período: o projeto político de nação do início da Nova República, simbolizado na proposta do Partido dos Trabalhadores, era encabeçado e apoiado, como mostrou Singer, não pelo povo que queria ser ouvido, mas pela elite intelectual da época⁶¹. É esse projeto que preenche, a seu modo, de fora para dentro, a posição de sujeito nos estudos da língua que resultaram nas gramáticas dos linguistas. Isso porque é o mesmo projeto, *grosso modo*, que ocupou o espaço vazio do sujeito nas pesquisas linguísticas até então. Um projeto de nação que sempre teve como base a inclusão social do brasileiro esquecido à margem do sistema capitalista, é o projeto da nação democrática, plural que sempre idealizou o povo e o país. Obviamente, ele não se repete *ipsis litteris*, mas, por obedecer a certa regularidade na dispersão dos discursos, compartilha com os que o

61 Lembrando: em 1966, 17% de seus apoiadores do PT tinham renda mensal até dois salários mínimos; enquanto que o apoio daqueles com renda acima de dez salários mínimos era de 30%.

precederam a mesma formação discursiva⁶². Por outro lado, o direcionamento dos governos Lula para um *Estado popular* modificou completamente a característica dos apoiadores desse projeto: em 2010 o percentual de apoiadores com mais de dez salários mínimos caiu a 4%, enquanto o de até 2 salários subiu a 47%, grande parte destes com escolaridade média. Que variedade linguística estes 47% falam? Que variedade linguística valorizam? Que percepção têm da própria língua e da língua do outro? Que atitudes linguísticas tomam a partir destes julgamentos? São perguntas que não se respondem efetivamente nas páginas das gramáticas de linguistas do período, mesmo que algumas delas pretendam retratar *o falar brasileiro* das várias outras normas do português brasileiro, e não apenas a culta.

A publicação dessas gramáticas, no período, é também coerente com outra marca da produção sociolinguística: o fato de a escolaridade ser, via de regra, a definidora da parcela da sociedade que utiliza a *norma culta*. O brasileiro que possivelmente almeje ascender socialmente por meio da escola e do domínio da língua prestigiada precisa de um referencial adequado para o estudo⁶³. Justificar-se-ia, desta forma, disputar com as gramáticas tradicionais o imaginário sobre a língua nacional. Trata-se, no limite, de definir se o Brasil, como hiperônimo do cidadão, obedece e apenas escuta – uma língua do outro que deve absorver acriticamente –, ou se obedece e fala⁶⁴ uma língua que, se não é a sua, ao menos não é tão distante da sua realidade.

Por fim, as gramáticas de linguistas – e os estudos da variação de modo geral –, ao aproximar a *norma culta* da *língua real*, produzem conflitos já esperados com setores conservadores. Porém, durante a primeira década deste século, dada a conjuntura política e discursiva, essa aproximação produziu uma ilusão: a de que se avançava, enfim, no projeto de inclusão e, conseqüentemente, numa mudança de relação da sociedade brasileira com sua língua. Com as mudanças políticas de 2013 para cá, a configuração social brasileira também se alterou. Grande parte dessa parcela da população que ascendera socialmente voltou ao estado anterior. As disputas políticas se acirraram fortemente; os projetos políticos se radicalizaram; os discursos entraram em outra ordem que, muitas vezes, fogem do que se

62 Cf. a respeito do conceito de *formação discursiva* FOUCAULT (2008) e o capítulo 4 desta dissertação.

63 Uma explicação comum para o *fracasso escolar* (Cf. SOARES, 1986; MATOS e SILVA, 2005) é a inadequação entre a língua que se ensina e a língua que realmente se pratica.

64 Com a leitura apresentada nesta seção, não estou, obviamente, dizendo que as publicações e os estudos linguísticos, na Nova República, são feitos a partir de projetos partidários, mas que os projetos políticos que são base para suas justificativas têm coerência com aquele que se tornou hegemônico na primeira década deste século e que, no fundo, é a retomada e o prosseguimento, a seu modo, de outros projetos que há muito tempo existem no Brasil – e também fora dele. O fato dele ter sido identificado, durante alguns anos, com o Partido dos Trabalhadores não apresenta grande significação, é apenas uma constatação circunstancial. É preciso dizer.

deveria configurar um debate. Que consequências isso trará na circulação de discursos em torno da língua e nos estudos linguísticos é, talvez, ainda cedo para dizer. Apesar disso, a análise que apresento mais adiante pode tangenciar essa resposta. É nesse cenário que a análise de Neves e Bagno e a discussão que empreendi no capítulo 5 se inserem.

3. O ensino de língua portuguesa

Traçar o perfil histórico do ensino de língua portuguesa é, antes de tudo, olhar para cultura escolar com uma certeza: ela não é a morada principal do conservadorismo, não é um lugar de mera reprodução do mundo acadêmico e nem de simplificações, vulgarizações de conteúdos de ensino. Mas a cultura escolar não se define pelo negativo, é preciso atribuir à escola e à sua cultura um protagonismo criativo e ativo (CHERVEL, 1990), que a afaste dessas concepções preconcebidas que são, muitas vezes, reproduzidas mesmo quando os enunciados se constroem no sentido de contribuir com o ensino e com a educação. É comum que

a concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. **Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir.**⁶⁵

Ainda assim é preciso reconhecer que, na história do ensino de Português, língua e poder, mais especificamente, língua, ensino e poder se entrelaçam, se chocam, se distanciam, isso porque uma disciplina escolar não se constitui numa redoma. Como parte da cultura escolar, ela é afetada pela dimensão legal, pelo papel do docente enquanto profissional e pela definição dos conteúdos de ensino e práticas escolares, só assim ela pode ser compreendida como objeto histórico (JULIA, 2001 apud RAZINNI, 2010, p.44⁶⁶). A narrativa que faço sobre a história desta disciplina está ancorada, assim, no campo teórico da história das disciplinas escolares como lugar privilegiado de estudo da cultura escolar, na medida em que, Seguindo Chervel (1990), tenho a convicção de que

65 Ibidem, p. 182, grifo meu. Esta postura pode ser exemplificada, na produção discursiva atual sobre ensino de gramática nas escolas e o fazer científico da linguagem, em obras como Sete erros aos quatro ventos (BAGNO, 2013), na qual o autor reconhece o avanço dos livros didáticos em relação ao tema da variação, mas os critica pela imprecisão conceitual, o que os distanciaria da ciência.

66 JULIA, D. “A cultura escolar como objeto histórico”. Revista Brasileira de História da Educação. n.1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, jan./jun., 2001, p. 9-43.

desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (p.184)

3.1 Breve história de uma disciplina escolar

Se no ensino de caráter religioso dos jesuítas, nos primeiros momentos da colonização, a Língua base era a Geral, por ser essa a língua falada pela maioria da população, a base teórica e metodológica era a descrição gramatical do latim. A elite política que tinha acesso à educação escolar, por sua vez, tinha no estudo do Latim seu grande instrumento de conhecimento e, conseqüentemente, de poder. Soares (2002) mostra que esse duo, instrução elementar e religiosa em língua geral e instrução escolar da elite em latim, perdurou até a metade do século XVIII, quando, então, Marquês de Pombal, como extensão da reforma do ensino que vinha implementando em Portugal, torna obrigatório o ensino em língua portuguesa por aqui.

Desde então a gramática do *vulgar* passa a constituir-se como conteúdo curricular, mesmo que como instrumento e base para o estudo da gramática latina. Obviamente, a língua modelo ensinada era aquela de Portugal, de seus autores de literatura, a norma prestigiada da elite letrada. Nessa época, o ensino de língua tinha como base o estudo da gramática e da retórica, entendida com a arte do bem falar.

Soares⁶⁷ mostra que, mesmo que a “polêmica sobre uma possível língua brasileira tenha surgido já em meados do século XIX, o ensino da gramática manteve-se alheio [...] e foi sempre o ensino de uma única modalidade da língua portuguesa”, vale lembrar que não era interessante pensar o Brasil à parte de sua metrópole, mesmo após a independência. Foi com a criação do colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, que se fixaram os três pilares do ensino de língua: a retórica, a poética e o Latim, posteriormente, substituídos pela gramática nacional. Foram os professores desse tradicional colégio que começam a publicar os materiais de apoio ao ensino, os manuais de retórica e as gramáticas; estas últimas começam a se

67 Ibidem, p. 162.

reformular quanto aos seus objetivos: deixa-se de lado a arte de falar bem para ter como foco a arte de escrever bem, mudança não aleatória, mas socialmente exigida. Estes docentes exerceram, portanto, um papel fundamental na formação da disciplina Português.

Antes do colégio Pedro II, o ensino secundário no Brasil era regido, num primeiro momento, pelas *aulas régias avulsas*, e, num segundo momento, pela criação das *aulas menores*:

Pode-se dizer que o ensino secundário brasileiro foi sistematizado quando as academias de direito, seminários e escolas militares passaram a oferecer num só lugar as “aulas menores” (já desmembradas das Primeiras Letras, ou seja, do ler-escrever-contar) que, junto com liceus e colégios públicos e particulares, iriam substituir paulatinamente as aulas régias avulsas, regulamentadas desde o século XVIII. (RAZZINI, 2010, p. 46)

As *aulas menores* eram cursos de preparação para exames de admissão (chamados de Exames preparatórios) nos cursos superiores⁶⁸. Assim, seus programas eram destinados a fornecer aos alunos um estudo para estes exames. A criação do colégio Pedro II mudou, aos poucos, esse cenário. Com um ensino humanista, voltado aos estudos clássicos, principalmente do Latim, o Colégio serviu de modelo ao ensino secundário no Brasil⁶⁹. Mas, de início, pautou seu ensino naquilo que era exigido nos mesmos exames preparatórios. Em 1854, os programas e os livros que o Colégio adotava passaram a servir de base para uma espécie de exame geral de admissão em qualquer curso superior, que substituiu os exames individuais de cada instituição. Na prática, se inverteu a lógica: o Colégio Pedro II passou a ser a referência para os Exames Preparatórios.

Entre as disciplinas exigidas nesses exames, Português só passou a ser obrigatório em 1869, por força do decreto 4.430, de 30 de outubro⁷⁰. Em 1886, o exame de Português ganhou precedência sobre os demais. Nos programas do Colégio Pedro II, até o decreto de 1869, o ensino do vernáculo era insignificante, em vantagem dos estudos do Latim, da Retórica e da Poética.

Razzini (2010, p. 49), com base na análise dos programas de ensino do Colégio Pedro II, da legislação sobre o ensino secundário e dos materiais didáticos separa o ensino de Português, nesse colégio modelo, em quatro momentos: o primeiro deles corresponde ao anos

68 As academias de direito, os seminários e as escolas militares correspondiam ao Ensino superior no Brasil, antes da criação das Universidades no século XX.

69 Ibidem, p. 47.

70 Ibidem, p. 48.

anteriores ao decreto de 1886, que incluiu o estudo da língua portuguesa; o segundo vai dessa inclusão até 1890, momento em que a Retórica e a Poética são retiradas dos programas do Colégio e, conseqüentemente, dos Exames preparatórios; o terceiro, desse momento até o desaparecimento completo dos Exames e a conseqüente exigência do curso secundário para o acesso aos cursos superiores, em 1931, com a Reforma Campos Santos. Inicia-se o quarto e último momento, que se encerra com a Reforma Capanema, em 1942, e a inclusão da Literatura ao currículo de Português.

Os materiais de estudo utilizados na primeira fase (até 1886) coincidem com o que, na seção anterior, seguindo Pagotto (2015), foi rotulado como “negar o Brasil”. Segundo Razinni (2010, p. 50):

percebe-se o peso maior que tinham os textos de autores portugueses com relação aos textos de autores brasileiros, preferência reforçada, ainda, pela autoria das obras didáticas e seletas adotadas, organizadas por portugueses, ainda que algumas fossem impressas no Brasil.

Na segunda fase (a partir de 1870) autores brasileiros começam a ganhar visibilidade nas obras didáticas adotadas. A *Grammatica Portuguesa*, de Julio Ribeiro, por exemplo, foi adotada em 1882, um ano após sua publicação. Essa Gramática, não obstante sua referência ser a língua de Portugal, rompia com a metrópole por buscar outra influência teórica, “Becker na Alemanha e Mason e Whitney na Inglaterra [o que] corresponde a um distanciamento da influência direta de Portugal” (GUIMARÃES, 1996, p. 129).

Sobre a terceira fase (1890 a 1930), Razinni faz uma consideração importante:

Logo após a Proclamação da República, o empenho de tornar o ensino mais científico e menos humanista pode ser detectado no aumento da carga horária de matemática e das ciências físicas e naturais. A organização do currículo do Colégio Pedro II dá sinais de que os conteúdos estavam mais atrelados com uma **identidade nacional**, sobretudo, nas disciplinas que constituem o chamado **tripé da nacionalidade**: História, Geografia e Língua materna, incluindo nesta última a História da Literatura Nacional. (2010, p. 52, grifo meu)

Atrelado à construção da ideia de nação e ao positivismo, que marcou as mentalidades à época, estava o ensino de Português. Em 1895, foi adotada a primeira seleta literária brasileira, *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet, essa obra marcou a constituição da disciplina Português, e foi a única obra de leitura adotada em 1928, ao lado de 16 obras gramaticais. Dentre elas estavam *Análise gramatical e lógica*, *O idioma nacional*,

volumes I, II e III, e *Apostilas de português*, de Antenor Nascentes, e *Gramática elementar, Gramática secundária da língua portuguesa e Lexiologia do português histórico*, de Said Ali. A hegemonia do Colégio Pedro II sobre o ensino de Português acabou no início da década de 30 com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938.

Durante a República Velha e a Era Vargas, a gramática continuou com seu lugar garantido nas propostas educacionais, seja no modelo educacional proposto pelos movimentos operários, seja na proposta escolanovista e dos movimentos nacionalistas.

A intensa urbanização da sociedade brasileira durante as décadas de 30, 40 e 50 do século XX trouxe a questão da educação popular e da alfabetização para o debate sobre educação no período, no entanto essa demanda foi deixada de lado durante a constituição de 46, pós Estado Novo, e só voltou à tona no fim da década de 50. Jânio Quadros foi a figura mais evidenciada nesse momento de *democratização* da escola. Durante o seu governo na capital paulista, por exemplo, ampliou o número de vagas nas escolas públicas, já que o crescimento urbano industrial da capital paulista necessitava disso. Para isso foram reduzidos os períodos letivos, criados mais turnos diários, aumentou-se o número de alunos por sala – de 25 em 1935 para 40 em 1959 –, adotou-se a “progressão automática” e “aprovação compulsória” dos alunos matriculados nos ginásios para liberação de vagas entre outras medidas (HILSDORF, 2015). Suas ações foram acusadas de populismo e de motivadoras da *proletarização* dos docentes, mesmo assim se tornaram permanentes.

As camadas populares, então, começaram a ter acesso ao ensino básico e ocuparam um lugar antes destinado apenas à elite política e econômica. O crescimento rápido da instituição escolar foi acompanhado, como dito, da depreciação da profissão docente, pois a formação quantitativa e qualitativa de professores não acompanhou o crescimento da demanda de alunos; o resultado foi uma mudança significativa no ensino: os materiais didáticos passam a incluir exercícios e atividades que antes ficavam sob a responsabilidade do professor, ou seja, os materiais de ensino tentaram suprir a má formação dos novos profissionais docentes. É também desse momento histórico a “fusão” de gramática e texto, ou a tentativa de isso acontecer, na esteira do aumento da carga de hora/aula de língua portuguesa, que passa de três para cinco aulas semanais (Lei nº 4024, de 1961). A gramática ainda manteve sua primazia no ensino, talvez “pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico [...] também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou” (SOARES, 2002, p.168).

As políticas educacionais da década de 60 foram pautadas pela *teoria do capital humano*, uma ideia de origem estadunidense na qual as habilidades e conhecimentos que o trabalhador adquiria na escola eram seu *capital humano*, condição necessária e única para o seu desenvolvimento (HILSDORF, 2015). Com isso, nenhuma reforma estrutural seria necessária, pois de posse deste capital, qualquer sujeito teria condições de ascensão social, independentemente das condições materiais e econômicas em que se encontrasse. Essa ideia, facilmente contestável, ditou, no entanto, as ações no campo educacional no período, muito pela pressão de agências financiadoras internacionais, como *Agency for International Development* (USAID), que firmou com o Ministério da Educação 12 acordos entre 1964 e 1968. Nesses acordos

os assessores da USAID agiam segundo uma evidente mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar, deu as marcas da política educacional do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão⁷¹.

A reforma do ensino secundário de 1971 (lei n.5.692/71) foi marcada por essa ideologia ao definir como profissionalizante o curso do 2º Grau, formando assim a mão de obra técnica necessária para as indústrias ao mesmo tempo que diminuía a pressão por vagas no ensino superior. O ensino de língua, obviamente, não se manteve à parte destas transformações: a tradição de ensino de língua portuguesa, centrada na gramática e na literatura, antes balizadora da prática docente, é modificada em razão de uma nova perspectiva e visão da língua: a teoria da comunicação. O foco não mais era o ensino da gramática, mas o ensino que enfatizava

a função instrumental da língua, sua articulação com outras disciplinas, a influência dos meios de comunicação de massa, e seu comprometimento com a cultura brasileira, independente da origem lusitana. Encarado como “instrumento de comunicação” e articulado “com as outras matérias”, o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea pós-1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, entre outros. (RAZINNI, 2010, p. 56)

71 Ibidem, p. 124.

Essa leitura atribui às mudanças uma via direta de imposição de poder vinda da Ditadura Militar. Passar-se-ia, desta forma, não só de uma concepção de língua a outra, mas de um instrumento de dominação a outro: se até então se ensinava a língua utilizada historicamente pela elite como única possível, desse momento em diante passar-se-ia a treinar os alunos, em sua maioria já filhos da classe trabalhadora, em leitura e produção de enunciados “apropriados” ao regime político vigente, afastando a gramática da escola. É a visão de Razinni, citada acima, e de Soares, também já citada anteriormente. Há evidências, no entanto, para se reconsiderar esta leitura. Pietri (2010) afirma que é preciso considerar que a legislação que produziu essas alterações no sistema escolar brasileiro gerou interpretações dissonantes “tanto em relação aos princípios da concepção curricular para o ensino de 1º grau quanto para a constituição das disciplinas que comporiam o currículo proposto” (p. 70). Pietri destaca a paradoxal relação estabelecida entre o que dizia a lei a respeito da atuação docente e o autoritarismo do período:

[...] as alterações no currículo, de acordo com a lei n. 5.692/71, visavam a proporcionar ao professor liberdade para o planejamento de seu trabalho, de modo que pudesse elaborar a disciplina sob sua responsabilidade em função das características da comunidade em que se encontrasse a escola, e, portanto, em função dos alunos a quem a instituição atendia⁷².

Aqui já há certo eco de postulados da linguística em relação ao ensino. Aryon Rodrigues, por exemplo, em 1966, já dizia⁷³ que, do ponto de vista da pedagogia do ensino de língua materna, era preciso conhecer solidamente a variedade linguística do alunado quando da elaboração de materiais didáticos.

A preocupação em dar liberdade ao processo didático nas escolas, aliada à tentativa de garantir uma homogeneidade do sistema, que também fazia parte da lei, gerou problemas para sua interpretação. Ainda segundo Pietri, as alterações se davam no sentido de que a escola e os professores, a partir da sua liberdade de adaptar o trabalho às condições em que atuavam, construiriam o currículo de baixo para cima. Partindo de Silva e Arelano (1985 apud PIETRI, 2010⁷⁴), o pesquisador explica este processo da seguinte forma, levando em conta os termos utilizados na lei:

72 Ibidem, p. 75.

73 Rodrigues, Aryon Dall’Igna. 1966. Tarefas da lingüística no Brasil. Estudos Lingüísticos (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada), vol. 1, n. 1, p. 4-15. Disponível em http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues_1966_tarefas.

74 SILVA, T. R. N.; ARELANO, L. R. G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual a partir da Lei 5.692/71. Cadernos Cedes, v. 1, n. 13, p. 26-44, jan. 1985.

a disposição proposta pelo grupo de trabalho para a nova estrutura curricular previa que as atividades de ensino se iniciassem na *atividade* do aluno, que, considerada no interior de uma área de estudos, seria objeto de um início de sistematização, para, a seguir, localizar-se no interior de um conjunto de *conhecimentos sistemáticos*, a que se denominava *disciplina*. As autoras chamam a atenção para o fato de que o estabelecimento desse percurso já caracteriza um tipo de instrução metodológica a que o referido grupo de trabalho, a princípio, se colocara contrariamente⁷⁵.

Esse imbróglio metodológico se dava porque não se queria ditar normas e interferir diretamente na esfera estadual – preocupação que beira o surreal quando colocada em contexto, o que, na prática, gerou aplicações diversas e mesmo divergentes nos guias curriculares regionais. Os guias curriculares de São Paulo, por exemplo, no que se refere à *língua portuguesa*, apresentam uma relação complexa entre linguagem, vista em seu caráter funcional, e pensamento:

Língua e pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, estrutura de língua, desenvolve-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo que a língua permite. Processos e procedimentos linguísticos favorecem o pensamento e sua organização. Não devemos esperar que um se realize primeiro: a partir do momento em que a criança adquire a linguagem, os dois se interinfluenciam. Daí a importância do ensino da língua para a simultânea evolução dos dois tipos de estrutura. O objetivo, pois, consiste fundamentalmente em favorecer a aquisição de comportamentos de língua e de pensamento e não apenas em informar. (São Paulo, 1975, p. 11 apud PIETRI, 2010, p. 80)⁷⁶

Pietri chama à atenção, em nota, que há, nessa concepção, clara referência a Carlos Franchi, que é inclusive mencionado ao final do documento como colaborador especial da equipe elaboradora. *A teoria da comunicação*, que, na interpretação de Soares e Razinni, teria ditado nova concepção de língua no ensino, produzindo um hiato na hegemonia da gramática, não se verifica em São Paulo. Pelo contrário, enfatiza-se que a gramática deve estar presente na escola, mas a partir de outra concepção: descarta-se o normativismo em função de uma visão científica do termo:

Neste trabalho, gramática é a explicitação dos conhecimentos que o falante nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua.

75 Ibidem, 76, grifos do autor.

76 SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Guias curriculares para o ensino de 1 o grau. São Paulo: CERHUPE, 1975.

Nesse sentido gramática é diferente da tradicional gramática normativa que ditava regras prescritivas para o uso erudito da língua. Decorre, daí que o papel da gramática é tornar o falante consciente do sistema de transformações que os modelos sofrem para atingir um grau de aceitabilidade dentro da língua. Partindo de sua própria linguagem o aluno será levado a reconhecer e utilizar formas características de outros registros (por exemplo, o do professor). Este papel da gramática está ligado ao desenvolvimento mental e aos processos de equilíbrio e nos dá maior possibilidade de compreender o processo de contínuo desenvolvimento linguístico de um falante.⁷⁷

O trabalho com gramática na escola é apresentado como avesso às práticas tradicionais, as atividades com a linguagem deveriam ser privilegiadas, em detrimento do trabalho tradicional com a metalinguagem. Pietri encerra sua argumentação constatando, portanto, que a gramática, em São Paulo, era tomada como referência para o ensino de Português. Uma nova concepção de gramática, que seja; mas ela continua forte na orientação do trabalho com a língua na escola. Ainda que se possa vê-la destituída desse papel estruturante no livros didáticos do período, não seria possível generalizar a afirmação de que, a partir de 1971, a *Teoria da comunicação* suplantou a gramática no ensino⁷⁸.

A influência da linguística nas diretrizes do ensino de língua portuguesa e no próprio ensino ganhou forma no que Pietri (2003) chamou de discurso da mudança, um movimento desta área do conhecimento que, afirmando-se como ciência, argumentava pela necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e ensino em razão dos paradigmas científicos. É deste movimento que emerge um tópico argumentativo importante que ainda hoje configura parte central da produção dos linguistas sobre o ensino: o respeito à variedade linguística do aluno e suas diferenças em relação à língua da escola.

Se esse período significou para o ensino de língua portuguesa uma virada fundamental do ponto vista de suas bases teóricas, o mesmo não ocorreu com a educação brasileira de forma ampla, visto que fatores externos ao processo educacional, como a distribuição de renda, por exemplo, contribuíram para que muitos analistas considerem as décadas de 80 e 90 como as “décadas perdidas”. Os problemas educacionais se agravaram, quase metade da população acima 10 anos de idade (44%), em 1980, apresentava escolarização abaixo de quatro anos – 24% tinham cursado pelo menos até a 4ª série do 1º grau e 20% não completaram o primeiro ano de escola – (Oliveira, 1992, apud HILSDORF,

77 Ibidem, p. 12.

78 É muito comum tratar a história de uma disciplina escolar pela história dos livros didáticos. Como alerta Viñao (2007, p. 256 apud Razinni, 2010, p. 45), se não se pode fazer a história de uma disciplina sem levar em conta os livros, não se pode reduzir esta história a eles.

2015, p. 128⁷⁹). O enfrentamento desse cenário não ocorreria apenas por medidas restritas ao campo educacional, eram necessárias medidas socioeconômicas destinadas a melhoraria da condição de vida da população, amenizando os fatores externos que se mostravam obstáculos ao rendimento e à permanência escolar. São dessa época as primeiras medidas relacionadas à merenda e ao transporte escolar, aos livros didáticos e às escolas de tempo integral. No plano pedagógico, o combate à repetência ganhou força, tendo como principal base argumentativa a questão da diferença fundamental entre a cultura do aluno e cultura da escola. Em São Paulo, tentou-se postergar a avaliação da alfabetização, criando um ciclo básico de dois anos; com isso, eliminava-se o gargalo em que ficavam retidos cerca de 50% dos alunos, garantindo ao menos mais um ano de escolarização. Outro fato que merece destaque nestas duas décadas foi a revogação do ensino profissionalizante no 2º grau, o que levou a uma indefinição sobre o que fazer: se esse nível de ensino seria voltado ao preparo para o Ensino Superior ou se os alunos seriam preparados para o mercado de trabalho. A década de 90 foi marcada pela expansão do ensino privado na esteira da política neoliberal que marcou o cenário político-econômico do período. A LDB de 1996 é um grande exemplo disso, pois seu texto final foi aprovado após a derrota de outras propostas de entidades e associações educacionais que representavam importantes conquistas democráticas.

Os sociolinguistas, aliados à pesquisa nas ciências sociais, principalmente na Antropologia, continuavam alertando sobre a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa, dada a heterogeneidade linguística: outras posturas dos profissionais de educação, outras metodologias, outros materiais pedagógicos. Muito material de divulgação científica foi produzido pela linguística durante as décadas de 80 e 90, são exemplos: *O texto na Sala de Aula e Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*, de Wanderley Giraldo [(1984);(1996)], *Linguagem, Escrita e Poder*, de Gnerre (1985), o clássico *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*, de Magda Soares (1986), *Criatividade e Gramática*, de Carlos Franchi (1987), *Gramática na Escola*, de Maria Helena de Moura Neves (1990), *Língua e Liberdade*, de Luft (1997), *linguística e Ensino de Língua Portuguesa*, de Ilari (1992), entre outros. Em todos esses textos há um alvo em comum para as problematizações realizadas: o ensino tradicional de gramática e a própria Gramática Tradicional. Os conflitos atuais sobre esta questão são o foco de análise desta dissertação.

79 OLIVEIRA, R. P. de. "Política educacional no Brasil: alguns desafios dos anos 90". Revista da da FEUSP, 18,1 (1992): p. 5 -20.

4. Referências e dados

4.1 Referencial teórico-metodológico da análise

A teoria da *polifonia enunciativa*, de Ducrot (1987), o conceito de *formações discursivas*, de Foucault (2008) e elementos da *Nova Retórica* (FIORIN, 2015; PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014) são utilizados aqui como ferramentas úteis para o desenvolvimento da análise que me proponho a fazer. Dentre as várias abordagens possíveis dentro da Análise do Discurso (AD), optei por esses conceitos sem a intenção de assinar filiação a determinada linha de pesquisa da área. Em outras palavras, o que proponho aqui não é um trabalho de AD especificamente, mas um trabalho que utiliza de instrumental de determinada AD para atingir seus objetivos. Nesta seção apresento esse instrumental teórico.

De início, é preciso dizer algo sobre a enunciação, de forma geral, para chegar ao conceito de *polifonia enunciativa* de Ducrot. Sua coletânea *O dizer e o dito*, que reúne artigos publicados entre 1968 e 1984, apresenta, segundo o próprio autor, no prefácio à obra, uma contradição significativa, do ponto vista teórico. Isso porque, dada sua extensão temporal, a visão de Ducrot sobre o sentido do enunciado se alterou: se antes ele identificava o enunciado como um ato ilocutório, ele passou enxergá-lo como uma representação mais profunda do *dizer*, como uma peça teatral, o que chamou de *polifonia*. Diante de um enunciado, é preciso buscar em seu sentido – no *dito* – o que diz respeito às condições de seu surgimento – o *dizer*. Em outras palavras, sua primeira abordagem concebia a enunciação como ato de linguagem, o ato de um determinado sujeito que faz uso da língua numa determinada situação. Nesta perspectiva, o sentido de um enunciado só pode ser entendido a partir da sua condição de ato, isto é, dizer *eu prometo x é*, em si, o ato de fazer uma promessa, não é apenas uma sentença e seu sentido literal, mas também uma *performatividade*. Esta perspectiva tem no filósofo da linguagem John Austin a principal referência.

Essa abordagem revela um problema: essa relação do enunciado com o ato de linguagem adquire uma materialidade ou é uma característica relativa apenas ao momento de realização do enunciado? Essa pergunta foi respondida de diversas formas por filósofos como Searle, Grice e Austin; não cabe aqui resenhá-las detalhadamente, mas é possível dizer,

superficialmente, que suas saídas passam por separar nessa performatividade o que é *conteúdo proposicional*, ou seja, a materialidade linguística, do que é *força ilocucionária*, aquilo que se constitui como comum entre a intenção do locutor e entendimento do ouvinte.

Entre esta perspectiva inicial adotada por Ducrot e a que demonstra em sua polifonia enunciativa, há de se passar brevemente por Benveniste. Nele, a pergunta que se coloca é menos sobre a materialidade linguística da performatividade, e mais sobre como a língua ganha materialidade a partir de formas da subjetividade. A enunciação, neste sentido, é a colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização (1989, p.82). O enunciado seria o produto da enunciação, nele é possível perceber marcas do processo de enunciação que o produziu: advérbios espaciais e temporais, pronomes de modo geral entre outras classes de palavra que indiquem de algum modo a situação de enunciação. O “dizer eu”, nessa perspectiva de Benveniste, é o centro da enunciação, a partir desse ato se formam todas as relações temporais, espaciais e de pessoa. No entanto, o autor, apesar de colocar o “eu” no centro da enunciação, não distingue as diversas possibilidades de colocação desse mesmo índice de subjetividade: o sujeito pode *dizer eu*, *mostrar* ou *simular* esse mesmo *eu*, por exemplo.

É neste ponto que Ducrot apresenta uma saída interessante, na medida em que concebe como característica da própria língua instaurar estas diversas possibilidades do “eu”, ou seja, não há para Ducrot unicidade do sujeito, já que ele pode ser entendido como responsável pela enunciação, no sentido de produzir os atos psicofisiológicos necessários, como referência do pronome *eu* ou como responsável pela locução em si. Essas três instâncias somente coincidem em enunciados muito simples; em grande parte dos enunciados, o que se tem é uma encenação de vozes que se responsabilizam ou não pelo que é dito, que coincidem ou não com produtor do enunciado. A ironia é profícua neste sentido, um enunciado irônico se caracteriza por literalmente carregar sentido contrário ao que se diz, isto é, dizer X é, na realidade, dizer não-X. Isso só é possível porque a voz que assume o dito irônico não coincide com o locutor responsável pelo enunciado.

Um exemplo: o cronista Antonio Prata relatou, em um de seus textos publicados no jornal Folha de São Paulo, uma querela entre um amigo e o vizinho, um sujeito chamado Adamastor. Ocorre que Adamastor processou o amigo de Prata por conta de uma planta trepadeira que supostamente umedecia sua parede. No último parágrafo de sua crônica, Prata escreve: “Com seu nome de gigante e sua alma de gnomo, ele vai até o fim, até arrancar a trepadeira, até deixar o mundo um pouquinho pior e poder gozar, em sua toca úmida e

abafada, o triunfo de sua mediocridade. Brilhante, Adamastor.”. O elogio final a Adamastor é obviamente irônico e soa absurdo quando comparado ao tratamento negativo dispensado ao personagem durante todo o texto pelo narrador/locutor. Essa afirmação irônica só é possível porque instaura-se um enunciador outro responsável pelo enunciado absurdo, descolando-se do locutor criado por Prata que narra a história durante todo o texto. Esse novo enunciador expressa o ponto de vista do alocutário, um autoelogio, no caso, visto que é desta maneira que Adamastor se vê, como um sujeito brilhante. Além do mais, ele não assumiria o ponto de vista dos enunciados anteriores, quem faz o elogio não concorda que ir até o fim na querela é deixar o mundo um pouco pior, pelo contrário, ir até o fim seria mostrar grandiosidade.

Esse conflito de vozes é uma espécie de jogo teatral no qual estão em disputa os pontos de vista e é, a partir dele, que o sentido se produz.

Dentro dessa teoria polifônica de Ducrot, dois conceitos são importantes e serão aqui utilizados de forma sistemática: locutor e enunciador. O primeiro deles corresponde ao responsável pelo enunciado, voz que não necessariamente corresponde com o autor empírico do texto. Um editorial jornalístico é um bom exemplo: ao representar a opinião de um veículo de comunicação, e não de um editor ou jornalista específico, o enunciado não revela ao seu leitor o autor real, quem o escreveu pode ter sido o editor-chefe, dois ou mais editores em conjunto, ou qualquer outro sujeito; não há rosto que coincida com a voz que assume a responsabilidade pelo enunciado. Uma procuração também é profícua para esclarecer esse conceito: quem redige o texto, quem produz os enunciados não é aquele que assume a responsabilidade, aquele que assina a procuração.

O enunciador, por sua vez, não é o produtor direto de nenhuma palavra, ele serve para que se atribua um ponto de vista, uma opinião, um posicionamento. Isso é perceptível em qualquer texto argumentativo, pois ao lançar mão de um argumento baseado, por exemplo, na ciência médica, um locutor *faz falar* um enunciador desse campo, evidenciado pela escolha lexical, pelos conceitos, pelo estilo próprio a essa área. É importante notar que assumir um ponto de vista da ciência, para ficar nesse exemplo, não é se assumir como cientista, é apenas uma estratégia para vincular a imagem do locutor ao enunciador, sem que, com isso, se assumam a responsabilidade direta pelo enunciado. É o que diz a ciência, não o que o *eu* diz, apesar de sua concordância. Essa categoria de enunciador será utilizada nesta dissertação em conjunto com o conceito de *formação discursiva*, de Foucault.

Os estudos de Foucault sobre o discurso⁸⁰ colocam para o analista quatro grandes forças: “a inscrição radicalmente histórica das ‘coisas ditas’; a condição inapelável do discurso como prática; a materialidade dos enunciados; a luta travada na e pela constituição de sujeitos – sujeitos de determinadas verdades ou discursos” (FISCHER, 2013, p. 125). Duas dessas forças importam bastante nesta dissertação: a constituição do discurso como prática e a luta travada pelos sujeitos. Foucault não vê os enunciados e os discursos como índices a partir dos quais se pode identificar práticas de poder ou de imposição de um poder, discurso e prática de poder funcionam em conjunto: “o poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2003, p. 252 apud FISCHER, 2013, p.145⁸¹). Não haveria, desta forma, nada externo ao discurso, por isso ao trabalhar com o tema da loucura, por exemplo, ao lado dos discursos, ele estuda as leis, o sistema jurídico, as instituições que cuidavam dos sujeitos, ou seja, a análise se dá de forma diagonal perpassando por discursos e práticas com uma coisa só. Para tomar como exemplo algo dentro da temática desta dissertação – a educação –, as práticas institucionais escolares que “formam para o vestibular” não se diferenciam das práticas discursivas políticas, econômicas e mercadológicas que se pautam pelo individualismo meritocrático; ou, outro exemplo, os discursos ligados à saúde e à atividade física não estão dissociados das práticas institucionais de mobilidade e bem-estar promovidas pelo Estado ou por entidades civis, por exemplo. Discurso e prática institucional se perpassam a todo instante. Esse amálgama revela uma concepção de discurso como luta, trata-se sempre de impor poder, de interpelar sujeitos para que se tornem sujeitos das verdades, sujeitos dos discursos que veiculam.

Contudo, Foucault se questiona, a certo ponto de sua trajetória, por que nomeamos certos grupos de enunciados como *medicina*, *direito*, *educação*, *gramática*? “Em que poderiam fundar sua unidade?” (FOUCAULT, 2008, p. 42). Para tentar responder, parte de algumas hipóteses que se mostram sempre incompletas. Por exemplo, estes enunciados apresentariam unidade temática bem delimitada, por isso poderia ser agrupados sobre um rótulo? Não seria o caso, uma vez que nas análises que empreendera se deparou com enunciados contraditórios e temas incompatíveis. Estas dispersões pelas quais os enunciados fugiam do esperado passaram a ser então o objetivo do estudo:

80 Estou me referindo aqui principalmente aos textos *A ordem do discurso* (2012), *As palavras e as coisas* (2016), *O que é um autor* (2001) e *Arqueologia do saber* (2009).

81 FOUCAULT, m. “Estratégia, poder-saber”. In: *Ditos & Escritos IV*. Trad.: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

Daí a ideia de descrever essas dispersões; de pesquisar se entre esses elementos, que seguramente não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria, pouco a pouco, através do tempo, nem como a obra de um sujeito coletivo, não se poderia detectar uma regularidade: uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas.⁸²

Portanto, não obstante esse cenário de pouca forma composto pelos enunciados, em certos casos é possível descrever sistemas de dispersão, regularidades de escolhas temáticas, de tipos de enunciação, de conceitos. Nestes casos estaríamos diante de *formações discursivas*:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados para regularidade de uma prática.⁸³

Os enunciados, então, que fizerem parte de uma mesma *formação discursiva* podem ser lidos como se compartilhassem certa organização, o que não se confunde com unidade. Esse conceito é produtivo para a análise que me proponho nesta dissertação porque permite que determinadas vozes enunciativas sejam lidas como constitutivas das formações discursivas a que se vinculam, possibilitando ampliar as possibilidades de produção de sentido dos discursos dos linguistas aqui analisados, e estes como sujeitos destes discursos. Assim, o conceito de enunciador, da polifonia enunciativa de Ducrot, será utilizado em conjunto a este de Formações discursivas, de Foucault. Cabe ainda nota final a esse respeito: quando uma determinada voz enunciativa for reveladora de uma formação discursiva, isso não estará colocado como se essa formação se impusesse de fora para dentro do enunciado. Como diz Foucault, “esses sistemas residem no próprio discurso; ou antes, em suas fronteiras, nesse limite em que se definem as regras específicas que fazem com que exista como tal”⁸⁴.

82 Ibidem, loc. cit.

83 Ibidem, p. 82.

84 Ibidem, loc. cit.

Outra perspectiva teórica importante para minha prática analítica, nesta dissertação, são categorias de análise do estudo da argumentação chamado de Nova Retórica, na interface com a Análise do Discurso.

Os estudos denominados como Nova Retórica têm em Perelman seu grande representante. Seus estudos partem da tradição clássica, recuperando noções da Retórica e da Dialética. Escritos em colaboração com Lucie Olbrechts-Tyteca, uma compilação destes estudos foi publicada em 1958. Um denso trabalho sobre argumentação que se tornou, atualmente, referência a diversas áreas, desde o Direito à Análise do Discurso. A relevância desse trabalho está, principalmente, no fato de que a Retórica havia sido praticamente esquecida em função da ascensão do pensamento racional, na esteira de Descartes. Tudo aquilo que não condizia inteiramente com a verdade, que era do campo do incerto, do provável não fazia parte desta racionalidade, com a qual o positivismo operava como base do pensamento científico. Estou me referindo a um longo período que, *grosso modo*, se coloca do século XVII até meados do XX (PAULINELLI, 2014). Mesmo antes deste período, durante os séculos medievais, com o domínio da religião católica, a Retórica perdeu espaço, visto que o conceito de verdade absoluta da moral cristã não permitiu sua continuidade.

Assim, dos estudos Aristotélicos ao século XX, houve um hiato importante de esquecimento da Retórica. Mesmo no início da Idade Moderna, com a Renascença e a retomada de valores da Antiguidade Clássica, a Retórica não teve grande relevância, sendo esvaziada de importância em função da Poética. A obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca se colocou como oposição à razão e ao raciocínio cartesiano, recuperando os preceitos da Retórica e da Dialética.

Paralelamente a esse ressurgimento da Retórica, se via, na linguística, a hegemonia do Estruturalismo sair de cena com a ascensão de outras correntes que passaram a ver a língua em sua relação com o contexto. A escola de pensamento filosófico na qual Austin se destacou, e que resultou na Pragmática, trouxe para as reflexões linguísticas conceitos importantes, como *ato ilocucional* e *perlocucional*. O primeiro atrelava a palavra a uma ação; o segundo está relacionado aos efeitos produzidos na recepção do enunciado. Essa mudança de perspectiva permitiu que os estudos Retóricos fossem novamente aproximados dos estudos linguísticos (PLANTIN, 2002 apud PAULINELLI, 2014, p. 393⁸⁵).

85 PLANTIN, C. Analyse et critique du discours argumentatif. In: KOREN, R.; AMOSSY, R. (Orgs.) *Après Perelman: quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques?* Paris: L'Harmattan, 2002. p. 229-263.

A Análise do Discurso, que se desenvolvia paralelamente a esse processo, manteve-se alheia a essa retomada dos estudos retóricos, isso porque seu grande foco de trabalho era a política e a ideologia na linguagem. Mais recentemente, estudos sobre a construção da argumentação aliaram estas duas perspectivas, a tradição retórica e a Análise do Discurso. Destacam-se os trabalhos de Ducrot (1989), por exemplo. No Brasil, Fiorin (2014; 2015) é um dos linguistas que se dedicam a essa interface entre Retórica e Discurso. No cenário internacional Ruth Amossy é considerada a sucessora de Perelman e trabalha também nesse sentido (PAULINELLI, 2014, p. 394).

Contudo, nos estudos iniciais de Ducrot, esse vínculo entre Análise do Discurso e Retórica não era completo e se restringia, em um primeiro momento, a analisar esta última como um mero componente responsável pela atribuição de sentido efetivo de um enunciado, após o componente semântico já ter atribuído um significado a este mesmo enunciado (FIORIN, 2015, p. 16). Por exemplo, se um enunciado como *está calor nesta sala* é proferido em uma sala com janelas fechadas, sua significação primeira, determinado pelo componente semântico, é de que, no momento da enunciação, a temperatura nesta sala está alta apenas. É o componente retórico que atribui a este enunciado outras significações, como um pedido para que alguém abra a janela, ligue aparelhos de condicionamento do ar, abra a porta, entre outros. O componente retórico seria, assim, sinônimo da Pragmática.

Em um segundo momento, Anscombre e Ducrot (1988)⁸⁶, voltando-se para a noção de argumentação, consideram que há argumentação quando, um locutor ou um conjunto de locutores, produz um enunciado com a intenção de que se admita outro. Mas esta leitura não entendia argumentação como *discursivização*, como na Retórica clássica, na qual ela era vista com uma estratégia discursiva utilizada para o convencimento de um auditório⁸⁷. Esta proposta via, então, o componente retórico, pragmático como parte da língua, e não externo a ela, ligado ao contexto, e, desta forma, deveria ser estudado a partir do encadeamento dos enunciados, principalmente dos elementos linguísticos utilizados nesse encadeamento. Uma análise que se restringia, portanto, à superfície textual, e não levava em consideração o funcionamento real do discurso.

86 ANSCOMBRE, J. C. e DUCROT, O. L'argumentation dans la langue. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.

87 FIORIN, op. cit., loc. cit.

Grande parte dos estudos discursivos, na esteira de Anscombre e Ducrot, se restringiram, e se restringem, a essa leitura de ver a argumentação na língua. Para que ela seja vista como contextual, fora da língua, Fiorin propõe que

as teorias do discurso devem levar em conta dois aspectos: de um lado, a organização das unidades discursivas transfrásicas; de outro, o modo de funcionamento real do discurso, ou seja, seu caráter dialógico. Para isso é necessário revisitar a tradição clássica.⁸⁸

Cabe ressaltar que utilizar a retórica nos estudos do discurso atuais não significa repeti-la, mas lê-la tendo em vista os problemas colocados na atualidade. Fiorin, em seus estudos sobre argumentação, se esforça em mostrar que os procedimentos argumentativos, se lidos a partir do que se entende atualmente como discurso, podem ser descritos com metalinguagem precisa. Aceitando-se como pressuposto que todo discurso tem uma dimensão argumentativa, seja explícita ou implícita, já que o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo, de um lado, e, de outro, o fato de que “sempre um enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem”⁸⁹, fica posto que a Retórica e a Análise do Discurso não precisam estar separadas, a interface entre estes campos de estudo da linguagem é desejável.

Nesta dissertação, utilizarei, aliada aos pressupostos da Análise do Discurso, acima resenhados, alguns procedimentos argumentativos revisitados pela Nova Retórica. Faço isso convencido de que o diálogo entre estes campos tem muito a contribuir com o entendimento, com a descrição e, também, com a formulação e circulação de enunciados e de discursos em nossa sociedade, processo essencial nos debates, na oposição de ideias que nos afastam do uso da força e da imposição.

Descrita a base teórica principal, passo, então, à descrição do *corpus* de análise.

88 Ibidem, p. 17.

89 Ibidem, p. 9.

4.2 O *corpus*

4.2.1 A escolha dos textos

O *corpus* desta pesquisa é formado por quatro obras selecionadas a partir de três critérios-base: (i) relevância dos autores dentro do campo da linguística e sua interface com a educação; (ii) temática explícita (ou implícita) ligada ao ensino de gramática/língua portuguesa; (iii) livros de ampla divulgação, o que, conseqüentemente, coloca os professores do ensino básico como possíveis leitores, e de autoria única.

A “relevância”, embora seja um parâmetro com certo grau de subjetividade, é um critério proveitoso, pois permite diferenciar linguistas que eventualmente se interessam e/ou escrevam sobre ensino daqueles que produzem com certa frequência sobre o tema, ou que, mesmo com produções não tão numerosas, são autores de obras bastante conhecidas na área. Minha opção por trabalhar com livros de ampla divulgação e de autoria única, e não com artigos em periódicos, dissertações ou teses, se deu por uma questão metodológica: o que será observado na análise do *corpus* é uma postura política do autor em relação ao tema tratado, os artigos em periódicos, dissertações e teses são gêneros acadêmicos que passam por rigorosa revisão por pares, o que pode inibir um posicionamento político mais explícito no ponto de vista adotado e na argumentação dos autores; os livros de ampla divulgação e de autoria única, por sua vez, apresentam possibilidades mais abertas, eles têm como público-alvo não apenas os pares da academia científica, mas profissionais da educação básica e, até mesmo, cidadãos interessados em temas educacionais. São essas as obras selecionadas, por exemplo, em editais de concursos públicos para professores, que estão disponíveis em livrarias comerciais, que chegam às bibliotecas escolares. Portanto, para os objetivos dessa pesquisa, o trabalho a partir de obras de divulgação ampla, e não de outros materiais, se mostrou mais profícuo.

4.2.2 Os autores e os textos

A partir dos critérios listados acima, selecionei previamente os seguintes linguistas com publicação circunscrita à temática: Carlos Alberto Faraco (UFPR), Dante Lucchesi (UFBA), Irandé Antunes (UEC), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Magda Soares (UFMG), Marcos Bagno (UNB), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Marta Pereira Sherre (EFES/UNB), Rosa Virgínia Matos e Silva (UFBA), Sírio Possenti (UNICAMP) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (UNB). Na impossibilidade de analisar as mais de três dezenas de livros de divulgação ampla e de autoria única publicados por estes autores, optei por uma seleção amparada em quatro critérios: (i) autor com maior número de publicações; (ii) cobertura temporal; (iii) diversidade regional (iv) autores com publicações de gramáticas. Assim, o seguinte *corpus* foi definido:

- a) Marcos Bagno (UNB): **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística (2007); **Gramática pedagógica do português brasileiro** (2011).
- b) Maria Helena de Moura Neves (UNESP): **Que gramática ensinar na escola: norma e uso na língua portuguesa** (2014 [2003]); **Gramática na escola** (2019 [1990]).

O critério iv (autores com publicações de gramáticas) se mostrou decisivo para a seleção das obras, já que o processo de *gramatização* é estritamente vinculado com um ideal de nação, com posicionamentos políticos. Seus discursos, portanto, não podem ser lidos apartados desta prática de gramatização. Neves e Bagno têm papel fundamental na gramatização do português brasileiro na medida em que produzem suas gramáticas em um momento fundamental da história recente do Brasil: o momento de maior projeção do discurso progressista na Nova República, a primeira década deste século. Como se verá na análise, este critério se mostrou acertado e produtivo.

4.3 Categorias de análise

A análise desse *corpus* foi feita a partir de categorias pré-definidas com base nas leituras preparatórias realizadas e descritas nos primeiros capítulos desta dissertação. Optar

pela análise por categorias cumpre dois objetivos: tornar a análise dos textos menos densa para o leitor, uma vez que não será necessário passar por trechos menos produtivos para os objetivos traçados; possibilitar o contraste entre autores/obras, destacando posicionamentos explícitos e implícitos sobre o mesmo tema. As categorias de análise são: **escola e sociedade; escola e Gramática (Tradicional); escola e linguística.**

A primeira delas, **escola e sociedade**, foi pensada a partir da hipótese inicial traçada para esta pesquisa: uma característica marcante da produção discursiva dos linguistas sobre o ensino é a visão da escola como meio para modificação da relação da sociedade com a língua. A aula de Português seria, desta forma, o lugar privilegiado e combate ao preconceito linguístico e de celebração da diversidade linguística. Em suma, os valores sociais já naturalizados e carregados de preconceitos, típicos de uma sociedade estratificada e desigual, poderiam ser alterados por meio da escola.

A segunda categoria, **escola e Gramática (Tradicional)**, tem por base um pressuposto comum encontrado nas leituras prévias que realizei: a Gramática Tradicional é anticientífica e sustenta o que há de mais conservador em termos linguísticos. Determinada por ela, a fala das classes menos favorecidas está excluída *a priori* do conjunto de textos autorizados, modelares do uso da língua. Haveria uma identificação entre a visão presente na Gramática Tradicional e o ensino também tradicional de Português. Essa identificação iria além da adjetivação em comum: assim como a gramática, o ensino tradicional silencia, é avesso a inovações, é elitista na escolha de suas referências. A sinonímia escola/Gramática Tradicional estaria presente no imaginário dos linguistas sobre o trabalho feito no ensino básico.

A última categoria, **escola e linguística**, é um desdobramento imediato das duas anteriores. Qual seria a concepção de língua que os linguistas consideram mais adequada para o ensino? Qual seria o papel da linguística na escola e, por metonímia, na aula de português? O professor como sujeito político e a cultura escolar são considerados de que forma nessa relação? Assim, aqui se observará, na construção dos discursos a consideração (ou não) da escola enquanto instituição com sua própria história e como fonte de produção de saber, e como é lida a sua relação com a linguística.

Passo, então, à análise.

5. Análise

A análise está dividida da seguinte forma: cada autor será analisado, por livro, a partir das categorias estabelecidas. Assim, por exemplo, partirei de Neves e analisarei, dentro de cada categoria, os recortes por ordem cronológica de publicação dos livros; finalizando as quatro categorias, repetirei o procedimento com Bagno. O objetivo de assim operar é conseguir separar os posicionamentos e traçar continuidades (ou não) entre as obras de um mesmo linguista e, com isso, não perder a coerência argumentativa da discussão.

Antes de iniciar a análise propriamente dita, cabe descrever brevemente cada livro escolhido:

Gramática na Escola, de Neves (2019 [1990])⁹⁰, é um relato de pesquisa realizada pela autora com professores de língua portuguesa da rede oficial de ensino de quatro cidades do Estado de São Paulo, mais especificamente 170 profissionais do ensino. Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários. O livro é dividido nos seguintes tópicos: A situação do ensino da gramática; Discussão da situação geral; Gramática escolar. Nos primeiro item, a autora procede com a descrição dos dados, limitando-se a pequenos comentários avaliativos; no segundo, e mais propriamente no terceiro, há avaliações e posicionamentos advindos da análise crítica dos dados. Cabe ressaltar que, em ambas as obras, Neves parte de uma perspectiva funcionalista tanto na análise quanto nas suas proposições para o ensino de língua portuguesa, sempre em contraponto a certo formalismo que identifica como padrão de ensino nas escolas.

Que gramática ensinar na escola: norma e uso na língua portuguesa, também de Neves (2014 [2003]), é um conjunto de artigos construídos com base em publicações prévias. A obra é dividida em três partes: Introdução; Gramática, uso e norma; Norma, uso e gramática escolar. Destinado a todos os usuários da língua, em especial aos profissionais do ensino (2014 [2003], p. 12), o livro apresenta textos relativamente curtos e objetivos, apesar de bastante tecnicidade em alguns momentos. Por isso, de fato, professores e alunos de graduação em Letras parecem ser os principais sujeitos público-alvo.

90 Como o ano da primeira edição das obras é importante para a análise, optarei sempre por indicá-lo entre colchetes ao lado da datação da edição que uso de referência.

Nada na língua é por acaso, de Marcos Bagno (2007), tem o seguinte subtítulo: “por uma pedagogia da variação linguística”, o que explicita tanto o público-alvo quanto o objetivo da publicação. É um livro destinado a professores de língua portuguesa e tem por objetivo “fornecer subsídios teóricos que os estimulem a participar criticamente de uma discussão que o livro didático nem sempre considera e que, muitas vezes, trata de forma simplista” (p. 23). Essa discussão tem como pauta as consequências sociais, culturais e políticas da variação linguística. O livro está dividido em duas partes: Variação, mudança & ensino; Com a mão na massa. Na primeira delas, há a exposição de conceitos, como o de *variação linguística*, e de percursos históricos, como a construção da norma-padrão, além de descrições do cenário sociolinguístico brasileiro e do tratamento do tema nos livros didáticos. Na segunda parte, como o próprio título adianta, há sugestões de didatização do que foi antes discutido, além de indicações de leitura.

Gramática pedagógica do português brasileiro (Bagno, 2011) é a produção de maior fôlego do linguista da Universidade de Brasília. Trata-se de um compêndio gramatical que tem por horizonte de retrospeção as décadas de pesquisas linguísticas produzidas no Brasil e seu objeto é o português brasileiro contemporâneo. Segundo o próprio autor (p. 14) essa é uma obra *propositiva*, já que propõe a aceitação de usos que até então passavam a largo das gramáticas tradicionais; é *pedagógica* porque tem a intenção de colaborar com a formação dos professores; é *epistemológica*, já que apresenta uma teoria do conhecimento; é *político-ideológica* pois não se assume como cientificamente neutra (faz parte deste posicionamento a opção por usos típicos do português brasileiro, como o verbo *ter* com sentido de existir ou pronomes retos de terceira pessoa na posição de objeto); é *teórica* na medida em que discute propostas de outras publicações e propõe novas saídas; é *histórica* porque não separa diacronia de sincronia, caracterizando-se mais como *pancrônica*. Esta gramática é dividida em cinco partes – ou livros, como denominados pelo autor: I - Epistemologia do português brasileiro; II - História do português brasileiro; III – Multimídia do português brasileiro; IV – Lexicogramática do português brasileiro; V – Didática do português brasileiro⁹¹.

91 Os recortes para análise foram feitos nas partes I e V, por se apresentarem predominantemente como textos argumentativos.

5.1 Maria Helena de Moura Neves

Os dois livros selecionados de Neves se separam temporalmente: *Gramática na Escola* (GE) é de 1990 e *Que gramática ensinar na escola?* (GEE), de 2003. Este intervalo temporal parece ser significativo na escolha dos temas e no tratamento dedicado a eles. GE, por ser um relato de pesquisa, apresenta menos assertividade do que GEE. No primeiro, as posições e teses se apresentam amparadas na análise dos dados descritos no próprio livro; por isso, há, praticamente em todo o texto, uma preocupação científicista, uma tentativa de neutralidade: poucas vezes a primeira pessoa do discurso é utilizada; já em GEE a neutralidade é menor, os posicionamentos mais explícitos, as conclusões de pesquisa e impressões pessoais se misturam em muitos momentos; talvez por ser uma coletânea de artigos ligados de forma mais ou menos sólida tematicamente.

5.1.1 Escola e sociedade

A primeira dimensão do debate se pauta nos saberes que devem circular na sala de aula, ou melhor, que devem orientar as aulas de gramática na escola. É, dessa forma, que Neves lê a relação da Universidade com os docentes do ensino básico ao fazer uma constatação:

A pesquisa mostrou, como já se apontou, que a quase totalidade dos professores tem feito cursos promovidos pela Secretaria de Educação. Nesses cursos, que, em geral, têm orientação de pessoal das universidades, os professores foram postos em contato com novas propostas de consideração da gramática, especialmente a crítica de um ensino normativo da língua. (NEVES, 2009 [1990], p. 46)

Neste excerto, o locutor responsável pelo enunciado, por apresentar a pesquisa, mobiliza um enunciador que fala a partir da neutralidade científica. Um índice desse enunciador está na prosopopeia inicial, é a pesquisa – objeto inanimado – que mostra, não um sujeito pesquisador que infere a partir de seus dados, movimento esse comum no meio acadêmico. Tudo se passa como se os resultados da pesquisa acadêmica fossem sempre

consequência natural do processo: eles *falariam* por si; a autora, produtora empírica, estaria por trás do enunciador e do locutor, distanciada, portanto, do que é dito e do ato de dizer. E o que é dito? Que os professores participantes da pesquisa realizam cursos oferecidos pela Secretaria da Educação e que, nesses cursos, os responsáveis, quase sempre, são o *personal das universidades*. Nesses cursos, os professores são expostos a novas visões sobre o ensino de gramática e, principalmente, a críticas feitas à normatividade. Aqui entram duas instâncias importantes: o Estado e a Universidade, ambos atuando e disputando hegemonia com o saber docente.

O docente, em sua atuação, mobiliza diversos saberes, aqueles provenientes da sua disciplina específica, dos saberes curriculares, dos saberes dos estudos educacionais e dos saberes da experiência (Tardif, 1991). Destarte, quando os profissionais do ensino são expostos aos cursos, um jogo de inter-relações entre estes saberes se estabelece: a universidade mobilizaria os saberes da disciplina e aqueles dos estudos educacionais (como utilizar os novos conhecimentos da área, como aplicá-los); o Estado, por sua vez, por meio dos currículos – que não necessariamente estão alinhados aos saberes da universidade – pressiona os professores a modificar seus saberes. No meio disso tudo, há o saber docente da experiência, que pode ora se alinhar ora se afastar dessas duas outras instâncias.

Neste primeiro excerto de GE, o enunciador científico não se coloca em posição de conflito com as intenções da Secretaria da Educação, mas se posiciona de forma conflitante aos saberes docentes da experiência ao pressupor que a “crítica ao ensino normativo da língua” seria elemento importante nesses cursos. Assim, dentre as novas propostas às quais os docentes são expostos, a crítica ao normativismo é “especial”. Pressupõe-se, indubitavelmente, que essa faceta do ensino é componente estruturante do saber docente da experiência e deve ser enfrentado. De outra forma, qual seria a importância dos cursos de formação promovidos pelo Estado?⁹²

Importa ressaltar que não há necessariamente uma dicotomia entre saberes objetivados – na academia e nos currículos – e os não objetivados – saberes da experiência docente. Essas instâncias de produção de saber apenas se constituem a partir de objetivos e necessidades diferentes. Os saberes da experiência docente compreendem “o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e **requeridos no quadro da prática da profissão docente**, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos” (Tardif, 1991, p.228, grifo

92 Estes cursos são também chamados, popularmente, de cursos de “reciclagem”, o que pressupõe que o saber do docente precisa ser “reprocessado” para voltar a ter utilidade.

meu). Diferentemente dos saberes da academia científica, objetivados em teses, dissertações, artigos, e aqueles prescritos nos currículos, os saberes da experiência dos professores não são objetivados, constituem-se no devir do processo de ensino. São, ainda, segundo Tardif, como “a cultura docente em ação”. Os saberes científico e técnico da academia não raro encontram na prática docente, em seu estilo de ensinar, em sua personalidade profissional, uma resistência grande a suas propostas de interferência. Tomo como exemplo a noção de “erro” que não faz parte dos saberes científicos sobre a língua; por outro lado, essa noção encontra acolhida na sociedade, principalmente no mercado de trabalho, em contextos formais de interação social, conseqüentemente há todo um imaginário sobre o certo e o errado no uso linguístico: o “erro de português” seria o desvio da norma tomada como, ideologicamente, metonímia da língua (MILROY, 2011). Isso pode ecoar na escola, como imperativo, mais do que as vozes dos saberes científicos. É justamente neste ponto que me parece localizado o grande conflito: se os saberes da experiência docente se constituem no devir, fruto das interações reais com alunos e demais membros da comunidade escolar, como gestores e pais, e das decisões e improvisações que o processo de ensino e aprendizagem coloca, a prática docente está mais propícia a desenvolver meios de satisfazer as demandas dessa comunidade do que aquelas advindas da academia científica. No caso da língua na escola, a comunidade escolar coloca aos docentes de língua portuguesa o imperativo do estudo e aprendizado da norma linguística considerada socialmente correta. A linguística quando propõe o fim do ensino prescritivo apresenta aos docentes um entrave na sua relação com a comunidade escolar e com seu próprio saber da experiência que se constituiu diante da demanda pelo aprendizado da norma prestigiada. Contudo, esse processo não pode ser visto como mera aceitação de uma demanda externa; afinal, o docente é um sujeito sócio-histórico que toma decisões políticas conscientes. O próximo recorte deixa este cenário explícito:

As entrevistas revelam que as famílias que têm condição de acompanhar os estudos de seus filhos “não perdoam” a inexistência de um ensino sistemático de gramática nas escolas. As observações assistemáticas, tópicas, ocasionais não preenchem a exigência de uma atividade paralela instituída com sistematicidade. O inevitável “mau desempenho” da maioria dos alunos é muito mais facilmente atribuído pelas famílias a um “mau desempenho” do professor se ele não fez registrar nos cadernos dos alunos uma exercitação e/ou uma teorização dos fatos e das regras gramaticais, como parte das atividades em sala de aula e extraclasse. É como se o professor, com aulas regulares de gramática, provesse para si um alibi para o caso de uma falta de progresso do aluno na apropriação que este deva fazer, gradativamente, dos recursos de sua língua. O professor sabe que, para a família de um aluno que “escreve mal”, ele será mais culpado se não tiver “ensinado gramática” em

sala de aula. Assim, embora saiba que a gramática que ele ensina não ajudará o aluno a escrever melhor (em nenhum dos pontos de vista), ele cumpre o ritual do ensino sistemático da gramática como meio de eximir-se de culpa maior. (NEVES, 2009 [1990], p.48)

Aqui novamente entra em campo o enunciador científico para explicar os motivos pelos quais o ensino de gramática normativa se sustenta, apesar dos cursos a que são submetidos os professores, apesar das proposições científicas. Apesar da neutralidade científica pretendida, a posição é bastante categórica na sanção que estabelece: a ação docente se justifica pelo externo, e não pelo interno, por sua convicção pessoal. Assim, é por pressão dos pais que querem ver registros nos cadernos de seus filhos feitos em aulas de gramática que a normatividade se mantém, ensinar gramática é sinal de que o trabalho está sendo feito: se não houver aprendizado demonstrável, a culpa é do outro. Há dois pontos importantes que quero destacar: i) não há consideração sobre a convicção docente de que o ensino normativo seja necessário⁹³; ii) há implicitamente um pressuposto perverso, o de que o professor promove um ensino intelectualmente desonesto, já que, sabendo a inutilidade do que faz, continua o fazendo de forma defensiva, ou seja, seu trabalho seria carregado de desonestidade intelectual, fato motivado pelos pais que “não perdoam a inexistência de um ensino sistemático de gramática”⁹⁴.

Essa pressão social sobre os professores seria a motivação primeira das escolhas docentes. Vulnerável, o docente agiria inclusive contra a lógica, contra o que pregam os linguistas. Em GEE, essa perspectiva se mantém (Neves, 2014 [2003], p. 87):

A partir daí, entramos na segunda acusação que, dentro do tema aqui tratado [língua falada x língua escrita], se faz à escola: centrar seu ensino na modalidade padrão da língua. E, mais uma vez, somos, por questão de justiça, obrigados a deslocar da escola – penso especialmente nos professores – para a sociedade a responsabilidade da escolha que tem implicações tão delicadas.

Novamente, o docente enquanto sujeito político é ignorado, suas escolhas se devem à sociedade – como se os docentes não fizessem parte dessa mesma sociedade – , e não à convicção pessoal, não podem ser fruto de reflexão e de experiência, não fazem parte de um

93 Ainda que se possa argumentar em favor da neutralidade da afirmação, visto que parte dos dados recolhidos nos questionários de pesquisa.

94 Pode estar aqui representada, nessa postura, que beira a arrogância da ciência, parte da explicação da situação de negação deste saber que vivemos hoje. Afinal, durante muito tempo, para parte da comunidade científica, o mundo sempre foi “assombrado pelos demônios” – numa leve deturpação das palavras de Carl Sagan – que deveriam ser combatidos numa luta entre luz e trevas.

conjunto de saberes construídos pragmaticamente, ainda que haja pressão social, ainda que esse foco para o ensino tenha uma demanda externa. No entanto, há aqui uma diferença importante em relação ao livro GE: neste ponto se usa a primeira pessoa do plural para traçar esse diagnóstico. Isso evidencia um outro enunciador, não mais neutro, impessoal. Não se trata mais de evitar a subjetividade e enunciar a partir da indução própria da cientificidade, agora enunciador e enunciatário são do mesmo grupo, são pares da academia, o que exclui os docentes do ensino básico; a sentença “penso especialmente nos professores” deixa isso evidenciado, o grupo dos docentes são a terceira pessoa do discurso, retirados, portanto, da posição de produtores de conhecimento (CHERVEL, 1990). Por consequência, a escola e sua cultura também não seria este lugar onde o conhecimento se produz, nega-se completamente sua inerente relação com o exterior, com a cultura e com a sociedade (BITTENCOURT, 2003, apud RAZINNI, 2010, p. 45⁹⁵).

Há em GEE, em certos momentos, um tom de lamento pela dificuldade que o discurso da linguística enfrenta nesse cenário; nesses momentos é interessante notar a construção dos polos em conflito:

Obviamente essa vinculação [valor social/valor intelectual; modalidade escrita/modelo de língua] é visível na apreciação leiga da questão, e não nas considerações dos estudos linguísticos disponíveis, cientificamente baseados e, portanto, dirigidos por diferente noção de norma linguística. Com efeito, na visão leiga, conhecer a língua é conhecer a norma, as prescrições, o uso “correto”, e, especialmente, saber explicar os “desvios” e os “acertos”. Nenhum linguista terá, nunca, grande popularidade, mas aquele “professor de Português” que se expuser como quem sabe indicar tudo o que se deve e o não se deve dizer despertará admiração popular e obterá a aura de sabedoria que nenhum teórico ou analista da linguagem jamais conseguirá.⁹⁶

Há a exposição dos polos conflitantes: a opinião leiga e o posicionamento científico. Pode-se aproximar a posição do leigo ao que Milroy (2011) conceitua como *ideologia da norma-padrão*, uma falsa relação entre norma-padrão e língua. Existiria uma continuidade entre o falante e o padrão, ou melhor, entre o prestígio dos sujeitos e o prestígio da língua padronizada. A posição da linguística seria, por sua vez, *não capturada* por essa ideologia por ser “cientificamente baseada” e por adotar “diferente noção de norma linguística”. Nesse ponto, é importante trazer para a discussão a questão da normatividade.

95 BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. In: Oliveira, Marcus Aurélio Taborda de e Ranzi, Serlei Maria Fisher (Orgs) História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSEF, 2003.

96 Ibidem, p. 36.

Altman (2008) parte da posição de Benveniste (1976 apud Altman, 2008, p. 69)⁹⁷ de associar a natureza da performatividade ao estatuto social do enunciador. Ao afirmar algo, este enunciador criaria uma nova situação a partir da sua figura de autoridade, do seu direito de dizer. É o que para Altman descreve bem a situação conflitante entre o linguista e o gramático: ao primeiro caberia a tarefa de *descrever* como se *diz*; ao segundo, a tarefa de *prescrever* como se *deve dizer*, ou seja, o caráter imperativo seria inerente ao fazer do gramático e completamente ausente no fazer do linguista. No entanto, se pergunta a linguista⁹⁸:

Se admitirmos, entretanto, que ambos efetuam recortes sobre a ‘realidade’ que se propõem representar, isto é, elegem certos aspectos do ‘real’ em detrimento de outros, a quem atribuir, em última instância, a autoridade sobre a seleção e hierarquização dos fatos linguísticos que constituem uma gramática de uma língua natural?

Em suma, o que no fazer do linguista há de normativo, já que ele parte de escolhas sobre o real? Se esse caráter normativo não se dá de forma explícita, no cancelamento de variantes, ele parece implícito na escolha dos temas, dos recortes e dos focos. Neste sentido, o que Pagotto (2015) diz sobre as escolhas empíricas serem resultado de engajamentos políticos ideológicos é fundamental para o entendimento dessa problemática. Por esse ponto de vista, a oposição conhecimento leigo/conhecimento científico só aparentemente se mantém, e é preciso reconhecer, além do ponto que levantei sobre as escolhas metodológicas/teóricas não se darem no vácuo, o que se chama de conhecimento leigo, de senso comum, é resultado do trabalho do sujeito com a própria linguagem, do sujeito que faz a língua existir; é da própria natureza deste objeto o aval para que isso ocorra: se a língua for interpretada como um objeto cultural – e é esta visão normalmente aceita sobre ela nos discursos não científicos⁹⁹ – é legítimo que se aceite o fato dela pertencer a estes sujeitos. Partindo deste raciocínio, Milroy (2011) afirma que

[...] por tal qualidade, elas [as opiniões *leigas*] têm de ser respeitadas e levadas a sério. Opiniões públicas são profunda e sinceramente sustentadas e amplamente difundidas na sociedade, por mais que linguistas possam considerá-las infundadas. Também são manifestações de posições e crenças ideológicas profundamente enraizadas, e nós desprezamos isso, para nosso risco. Se dissermos às pessoas que não são verdadeiras determinadas coisas

97 BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística Geral*. São Paulo: Nacional/ EDUSP, 1976 [1996].

98 Ibidem. p. 70.

99 Cabe lembrar aqui os famigerados epítetos *a língua de Camões* ou *a língua de Rui Barbosa*, que a insere num tradição cultural.

sobre a língua em que elas acreditam firmemente, elas desconfiarão de nós e rejeitarão o que dizemos.

O que não quer dizer simplesmente que o conhecimento acadêmico deva ser relativizado e retirado dele sua importância, mas apenas que, neste aspecto, ele não é a única autoridade.

É justamente esse não reconhecimento que está posto, ao fim desse recorte, em tom, como dito, quase de lamento pela diferença de prestígio do linguista e do “professor de português”, visto como um gramático com habilidades de comunicação jornalística que sabe indicar o que é correto e o que não o é, e que, por isso, é reconhecido socialmente. Diante do exposto acima sobre a normatividade, aqui resta repetir Foucault (2008, p. 137-8): o discurso é

como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas"), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Trata-se, portanto, no limite, menos do que dizer sobre a língua, mas de disputar a posição de quem diz sobre ela, mais especificamente o prestígio desta posição. Como uma espiral em que se misturam língua, padrão, prestígio e poder.

O último recorte desta categoria apresenta uma posição reativa, já que fica sugerido um convite à ação (Neves, 2014 [2003], p.12):

É hora de atender ao que esperam a sociedade e a família das aulas de Português nas escolas: que os alunos falem e escrevam melhor. Nada mais esperam todos que adequação da linguagem: adequação de registro, incluída a posse da norma socialmente prestigiada, mas, também e principalmente, adequação guiada pela compreensão do modo de organização dos enunciados.

O locutor aqui mobilizado é diferente: ao fazer o chamamento à ação, “é hora de atender ao que esperam a sociedade e a família”, há uma identificação necessária com o produtor empírico do texto, já que é necessária a figura de autoridade presente no nome e na função da autora para dar credibilidade a este convite. Ao mesmo tempo, não há uso de imperativo, o que traz à sua proposta uma racionalidade, um distanciamento das palavras de ordem, típicas do discurso político. Contudo, opera-se com o mesmo modelo argumentativo

desses discursos: o apelo ao povo, *argumentum ad populum*; com ele, segundo Fiorin (2015, p. 224), “apela-se para os sentimentos coletivos de uma plateia”. No caso do argumento do locutor de Neves, a ideia é mobilizar a *plateia* a partir de um pressuposto tomado como verdadeiro: a sociedade e a família esperam que os alunos falem e escrevam melhor. A *missão* que deve ser encampada sugere, não o conflito entre as normas, as divergências, o enfrentamento com o ensino normativo, mas a trabalho para a *adequação*, termo que não carrega em si nenhum traço de negatividade, pelo contrário, indica uma convivência pacífica.

Essa postura de chamamento é comum nas produções de linguistas sobre o tema, Lucchesi (2015) escrevendo sobre a polarização linguística, normatização e o papel da ciência nisso chega a seguinte conclusão:

Portanto, a melhor maneira de desconstruir os mitos associados à normatização linguística é enfrentar honesta e seriamente a questão da atualização da norma padrão brasileira. (p. 300)

Atualizar a norma-padrão, segundo o autor, é um processo que se coloca como demanda social, já que a sociedade ansiaria por modelos de língua a seguir. Antes de negar a utilidade de um modelo de correção, seria papel do linguista marcar presença neste debate com seu conhecimento pautado nas pesquisas empíricas e nas análises variacionistas. *Grosso modo*, essa proposta é a substituição de um modelo de correção por outro supostamente menos danoso; uma proposta de *redução de danos linguísticos*, com a adoção de uma *norma padrão pragmática*¹⁰⁰. Novamente, uma disputa foucaultiana pelo direito de dizer.¹⁰¹

Voltando a Neves, sua proposta de intervenção passa pelo conceito de *adequação*; essa ideia, às vezes enunciada pela metáfora de que o sujeito falante é um *camaleão linguístico*, ou de que é um *poliglota em sua própria língua*, apresenta um histórico de debates e conceitualizações. Emerge dos estudos sociolinguísticos o postulado, aceito amplamente, de que toda e qualquer variedade linguística tem sua plenitude formal, não é, portanto, menos complexa ou completa do que outra mais valorizada socialmente. A situação de comunicação, incluída aí a posição sociopolítica de seus interlocutores, possibilitaria escolhas do sujeito falante, ou seja, esse sujeito adequaria sua linguagem a cada situação, a cada interlocutor, a cada intenção comunicativa; é o que se tem chamado de *competência*

100 Cf. capítulo 2.

101 Cabe ressaltar que para Lucchesi, uma mudança nas mentalidades, que excluiria a necessidade de uma normatização de cima pra baixo, só seria possível a longo prazo, desde que acompanhada de profundas mudanças sociais e políticas (cf. p. 300)

sociolinguística, uma das competências comunicativas de que fala Hymes (1974 apud BAGNO, 2017)¹⁰². Caberia à escola desenvolver esta habilidade adaptativa. Uma das gramáticas recentemente lançadas, a do linguista Lorenzo Vitral – já abordada no início desta dissertação quando da discussão sobre o conceito de norma – traz o seguinte comentário sobre essa posição:

[...] devemos [...] ter como objetivo dominar e aprimorar os recursos do português padrão, pois é ele que organiza o Estado brasileiro, a vida profissional e nos permite ser cidadãos que reivindicam seus direitos. Assim, usaremos a língua, de forma *adequada*, quando nos dirigirmos a uma autoridade, quando estivermos escrevendo um texto para qualquer finalidade, mas também usaremos a língua, de forma *adequada*, sem preocupação de estarmos errados, quando estivermos em família ou com os amigos. (VITRAL, 2017, p. 50)

Tanto a proposição de Neves quanto de Vitral encaminham a questão de modo a retirar das variedades linguísticas qualquer marca política, como se o processo de variação linguística fosse apolítico. Nesta perspectiva, assumem como natural que determinadas variedades sejam aceitas em determinadas situações, e não em outras. Não parece haver contradição na substituição de um ensino normativo que reconhece apenas um modelo correto de língua por outro que opera naturalmente com cerceamento das variedades por meio dos limites ao uso. Ora, estes limites são social e politicamente produzidos e isso não é questionado, pelo contrário, opera-se naturalmente com a hierarquização. Barzotto (2004, p.95) exemplifica este problema com uma hipotética situação:

Se alguém, com bom poder aquisitivo e um elevado nível de escolaridade, usar a frase dê-me três cafés em um “buteco”, as consequências, se forem negativas, não vão além de ele ser considerado arrogante ou esnobe. No entanto, se alguém, de baixo poder aquisitivo e com pouca escolaridade, escrever numa carta, ou mesmo falar em uma entrevista, *Aí chapa, ruma um trampo pra mim aí*, pode acontecer algo mais grave com ele como não conseguir melhorar seu poder aquisitivo com o salário do emprego pretendido. De acordo com a vertente da adequação, ambos estariam inadequados, mas as consequências serão mais pesadas sobre o segundo.

Parece claro que o que se está realmente adequando não é a língua, mas os sujeitos às hierarquias sociais, às relações de poder. Nada muito diferente daquilo que há tempos se

102 Seriam também competências comunicativas, segundo o autor: a competência gramatical, discursiva, estratégica e pragmática. Para detalhes conferir o próprio texto de Hymes (*Foundations in sociolinguistics: An Ethnographic approach*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1974.) ou o verbete *competência comunicativa* em Bagno (2017).

imputa à escola. Ademais, é preciso pensar essa questão da adaptação num cenário mais amplo: as democracias liberais têm, em contraste com as utopias dos séculos XIX e XX, a mutabilidade como norma. Seus parâmetros são sempre cenários reais, elas são pragmáticas por definição. Os preços em uma economia de mercado moderna, por exemplo, não obedecem mais somente a demandas coletivas, mas também individuais, baseadas em algoritmos. A visão da adaptação ao contexto, do *camaleão linguístico*, é um reflexo desta sociedade liberal móvel, mutável. No Brasil, vivemos uma mutabilidade às avessas, visto que nossa sociedade se construiu e se constrói por imitação do ocidente europeu e norte-americano. Somos cópias deste modo de vida liberalizante. Mesmo as reivindicações por uma língua brasileira, no limite, ou um português brasileiro, em moderação, são fruto desta tentativa de se construir olhando no espelho e se vendo liberal como eles: liberal na economia, liberal no uso linguístico. Cabe perguntarmos se reivindicamos o liberalismo linguístico conscientes dessa mimese ocidental, ou seja, assumiremos que miramos na igualdade entre as variedades linguísticas e acertamos na adaptabilidade, na flexibilidade do sujeito liberal moderno? Não sei se esse é o projeto que idealiza a (socio)linguística para a sociedade e para o ensino, mas é esse que se tem tentado construir na prática.

5.1.2 Escola e Gramática (Tradicional)

Para esta segunda categoria de análise, é importante previamente melhor definir o que estou chamando aqui de *Gramática (Tradicional)*. O uso do adjetivo entre parênteses se dá pela aproximação, ora explícita ora implícita, entre gramática enquanto fazer escolar de estudo da língua, o que a aproximaria de uma *disciplina*, e tradição gramatical. Essa relação se apresenta nos textos de muitas formas, como será descrito e analisado a seguir. Por ora, cabe levantar o que seria esta *gramática* enquanto *disciplina* e o que seria *Gramática Tradicional*. Para tanto, seguirei Antunes (2007) e o verbete *gramática* no *Dicionário crítico de sociolinguística*, de Bagno (2017).

A acepção de *gramática*¹⁰³ utilizada pelos linguistas aqui analisados, quando se refere à escola, mescla o que se entende por disciplina gramatical e Gramática Tradicional normativa. A primeira, nas palavras de Bagno em seu dicionário (2017, p. 169), se associa a uma “pedagogia de matriz conservadora e tradicionalista” e consiste no estudo de nomenclatura e frases descontextualizadas; a segunda, refere-se a um saber e a um fazer com longa história, desde os alexandrinos, passando pelos latinos e presentes em toda cultura ocidental – por isso seu caráter tradicional. Esta tradição de séculos apresentaria uma leitura particularizada de gramática, apenas alguns usos são eleitos para descrição e análise para, então, servir de modelo de correção – por isso seu caráter normativo. Em suma, a gramática escolar é a aplicação pedagógica, a didatização do método tradicional e das diretrizes normativas. O que se destaca nessa conceitualização é a leitura negativa: *tradicionalista* e *conservadora* são os adjetivos, empregados como sinônimos, utilizados por Bagno para descrever a disciplina gramatical associada às aulas de Português. Esta leitura negativa está presente nos recortes aqui analisados.

Partirei de três recortes de GE (Gramática escolar): o primeiro, uma descrição da metodologia adotada pelos professores e de seus pressupostos teóricos; o segundo, o questionamento desta metodologia; o terceiro, o questionamento de seus pressupostos teóricos.

Como já descrito, GE é um relato de pesquisa, por isso não foram numerosos os recortes da primeira parte do livro, na qual se faz a descrição dos dados. Contudo, este primeiro excerto foi retirado desta parte do texto. O estilo descritivo é perceptível:

Intuitivamente – embora muito raramente chegando a conseguir explicitar essa reflexão – o professor de 1º e 2º graus percebe as diferentes dimensões da linguagem, mas, pela própria força da tradição e da organização dos programas escolares, traduz de maneira equívoca essa complexidade. A totalidade dos professores de língua portuguesa entrevistados adota a compartimentação de há muito estabelecida nos próprios livros didáticos entre: 1. redação; 2. leitura e interpretação; 3. gramática. Pode-se vislumbrar aí, grosso modo, uma relação entre cada uma dessas atividades e uma das dimensões acima apontadas: 1. a redação como atividade comunicativa; 2. a leitura e interpretação como atividade cognitiva; 3. a gramática como atividade de análise. Exatamente porque os professores têm um conceito de gramática como: 1) atividade normativa, e/ou 2) atividade descritiva, toda a programação escolar (desde a fixação de objetivos até a avaliação) reflete, na

103 Seguindo os autores citados, as acepções possíveis para o termo são: (1) conjunto de regras que define o funcionamento de uma língua; (2) conjunto de normas que regula os usos idiomáticos considerados bons e corretos; (3) uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem; (4) Uma disciplina de estudo; (5) Um compêndio descritivo-normativo sobre a língua.

sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de reflexão e operação sobre a linguagem. Contemplam-se, na verdade, ou as atividades de operação com a linguagem (redação, leitura, interpretação) ou as atividades de sistematização gramatical. Não se observa qualquer reserva de espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados, sobre o propósito dos textos, sobre a relação entre os textos e seus produtores e/ou receptores, etc. (NEVES, 2003 [1990], p. 41)

A distância entre enunciador e autora empírica é marcada no uso da terceira pessoa do discurso. Novamente, parece que a pesquisa fala por si, sem interferência subjetiva do pesquisador, uma vez que os dados seriam claros, não opacos. É o que se nota na não hesitação do enunciador, supostamente neutro, em “intuitivamente o professor de 1º e 2º graus percebe as diferentes dimensões da linguagem”, o que parece uma constatação é, na realidade, uma suposição sobre as percepções dos professores, baseada sim em suas colocações, mas feita a partir de uma leitura subjetiva do pesquisador. Como esse enunciador, discursivamente, é distante da autora empírica, o efeito de neutralidade é produzido sem maiores implicações.

Ao descrever as opções metodológicas dos professores – dividir o ensino entre redação, leitura/interpretação e gramática –, o enunciador deixa pressuposta sua leitura: “de há muito estabelecida nos próprios livros didáticos”, ou seja, o trabalho dos docentes se vincula e é determinado fortemente pela tradição dos livros, na qual esta divisão é estável. Essa vinculação parece funcionar como estratégia de não conflito, posto que transfere a responsabilidade da compartimentação do ensino de língua materna aos livros, eximindo o professor desta responsabilidade. Por outro lado, há novamente a descaracterização do professor como sujeito político responsável por suas escolhas. A mesma compartimentação é o centro da crítica implícita que se realiza a seguir: ao assim proceder, o docente se alia à “programação escolar” que demonstra o “desprezo” pela reflexão linguística. Ora, não há neutralidade alguma na escolha deste item lexical: *desprezar* carrega consigo a ideia de não ter estima ou apreço, mas também o sentimento de repulsa. Se isso não é explicitado verbalmente pelos professores, o que não é dito, só resta pressupor que se trata de julgamento subjetivo do enunciador, que supostamente é neutro e descritor da pesquisa, mas que, na prática, utiliza deste lugar a partir do qual enuncia, e que lhe confere socialmente este status de neutralidade, do cientista enunciador de verdades, para julgar a partir do que os *dados revelam* de forma transparente.

Aqui é importante notar o jogo de atribuição de responsabilidade, já que é aos livros que se imputa a compartimentação; aos professores se atribui uma certa visão de gramática –

ora normativa ora descritiva; à escola, o desprezo pela reflexão sobre a língua. A responsabilidade menos problemática é a que se associa aos professores.

O segundo recorte aprofunda a análise da metodologia de compartimentação a partir de um julgamento negativo por parte do enunciador:

Os professores na sua totalidade mostraram que consideram sua grande missão oferecer um ensino que permita que seus alunos falem e escrevam de acordo com as regras vigentes na Gramática Tradicional, o que é considerado, sem dúvida, como “escrever melhor”. De tal modo, as aulas de redação (lembra-se a confessada compartimentação normal em aulas de leitura e interpretação/redação/gramática) constituem muito mais ensejos para exercitar a boa formação de um texto, isto é, na composição de um texto. Aquela clássica compartimentação tripla transforma-se, assim, numa compartimentação entre: a) leitura e interpretação; b) gramática tópica (aplicada ao texto); c) gramática sistematizada.¹⁰⁴

No início desse trecho, o enunciador que vinha sendo utilizado como recurso de neutralidade sai de cena. Em seu lugar, há um enunciador outro, identificado com os professores. Isso permite que o interlocutor/leitor *ouça-os* explicitando sua *missão*: ensinar aos alunos Gramática Tradicional para que escrevam melhor. Obviamente, este é um enunciado irônico, pois é tomado como pressuposto que escrever ou falar melhor não é ato determinado pelo conhecimento das regras de gramática descritas nos compêndios tradicionais, proposição aceita sem questionamento na linguística. O caráter absurdo, típico dos enunciados irônicos, está presente na expressão *grande missão* e no uso das aspas em *escrever melhor*. Este enunciador outro identificado com os professores diz verdadeiramente o que pensa de si e de sua ação pedagógica, que, no contexto, soa absurda e é desmoralizada. Como se vê, não há neutralidade nesta descrição.

No último recorte, o questionamento é da base teórica subjacente a estas escolhas:

quanto a essa preocupação normativa, cabe observar aqui que, embora 100% dos professores pesquisados tenham formação universitária plena, e embora a finalidade principal apontada para o ensino da gramática não seja a normatividade, como aqui se mostrou, a pergunta sobre a “teoria” subjacente ao ensino de gramática empreendido teve como resposta quase geral “Gramática Tradicional”. Merece reflexão esse resultado, já que, à parte o baralhamento da concepção do que seja “base teórica”, sabe-se que uma preocupação das Universidades, especialmente nos últimos anos, tem sido questionar a Gramática Tradicional, em particular pelo seu caráter considerado normativo. .¹⁰⁵

104 Ibidem, p. 46, grifo meu.

105 Ibidem, p. 43.

A concessão inicial neste recorte indica certa surpresa com o resultado da pesquisa. Se a universidade se dedica ao questionamento da Gramática Tradicional, se os professores têm formação superior, não deveriam adotar esta mesma Gramática Tradicional como base teórica para suas aulas. O enunciador incrédulo ainda ressalta o fato de ocorrer “baralhamento da concepção do que seja ‘base teórica’” por parte dos professores, faz isso como forma de amenizar a postura que julga inaceitável. Dois pontos podem ser destacados desta surpresa: i) a linguística ainda não conseguiu terreno suficiente nos cursos de Letras formadores de professores fora dos centros universitários públicos. ii) A posição ocupada pela Gramática Tradicional no ensino é o centro da disputa, não se aceita, desta forma, que os professores possam preferi-la em detrimento da Gramática funcional, Gerativa ou dos postulados da sociolinguística por quaisquer motivos; afinal, ao assim proceder, o docente estaria optando pela não ciência.

Nos centros universitários públicos brasileiros é seguro dizer que a linguística é a principal base de referência para estudo da linguagem. Agora, nos locais de formação de professores onde a lógica de mercado impera, ou que não se faz pesquisa e ensino juntos, como a linguagem é estudada? Qual a importância da linguística e de suas teorias na formação do futuro docente nestes centros? Os cursos públicos de Letras formam que contingente dos professores do ensino básico?

Ainda que se admita a centralidade da linguística nos cursos de formação de professores, é preciso reconhecer que esses mesmos professores atuarão em um sistema educacional, seja público seja privado, com uma história, com uma cultura e inseridos em uma sociedade que é marcada por preconceitos diversos, inclusive o linguístico. Por um lado, a mudança nesse cenário não se dará, obviamente, com a simples substituição da teoria linguística adotada como base pelos professores de português; por outro, seria mesmo inaceitável a escolha pela Gramática Tradicional como teoria por parte dos docentes? A resposta afirmativa não é consenso entre os linguistas. Barbosa (2015, p. 259) assume que

quando os alunos de nível médio chegam às faculdades de Letras tendo sido alvo de um trabalho bem feito ou bem referenciado nas gramáticas tradicionais, é bem melhor trabalhar com eles a passagem ao conhecimento descritivo-analítico da linguagem humana por meio de abordagens científicas de seus mecanismos mais particulares ou mais universais.

O autor prossegue contrapondo a isso a dificuldade encontrada na realização do mesmo trabalho com alunos egressos do Ensino Médio formados sem essa ou nenhuma outra base teórica gramatical, ou seja, apenas com direcionamento de leitura e interpretação, sem abstração sobre a gramática da língua, quando muito há habilidades de reconhecimento de efeitos de sentido no nível da sentença¹⁰⁶. Uma dúvida: a formação deficitária em linguística por parte dos docentes aliada à tentativa de mudança de paradigmas no ensino por meio de diretrizes oficiais ou mesmo nos livros didáticos motivaria essa segunda situação descrita por Barbosa – a de egressos do Ensino Médio não capazes de abstração linguística? Outra: O trabalho tradicional seria o motivador do primeiro cenário? Se sim, como sugere Barbosa, esse seria um dos fatores de escolha do docente pela Gramática Tradicional, visto que estes resultados também devem se apresentar na escola. A substituição desse modelo por outro enfrenta um problema concreto: não existe outro modelo estabelecido para o ensino de gramática; há, sim, propostas do *como deve ser*. Seja nos livros didáticos seja nas modernas gramáticas escritas por linguistas essa nova proposição de ensino não se concretiza. Os livros didáticos ainda se pautam, em sua maioria, em modelos tradicionais, absorvendo, quando muito, nomenclatura gramatical mais moderna e isolado tratamento da variação linguística¹⁰⁷; as gramáticas modernas de autoria de linguistas¹⁰⁸ não são obras pedagógicas, apesar de alguns títulos assim o sugerir, no sentido de servirem de material de aula; são destinadas a professores e a alunos dos cursos de Letras. Em suma, espera-se uma nova postura do docente, uma nova metodologia baseada em teorias linguísticas modernas sem apresentar caminhos concretos; para além disso, espera-se que essa mudança seja imediata, automática e tarefa do docente do ensino básico¹⁰⁹. Ora, na cultura escolar se absorveu e se fez a Gramática Tradicional¹¹⁰ e, a partir dela, saberes práticos foram construídos para o ensino, esses saberes são transmitidos de professor para professor e valorizados no espaço escolar. Novos saberes enfrentarão, obviamente, resistência para se inserirem neste contexto. Até que as novas visões apresentem, para o docente, resultados concretos e melhores, sua escolha pessoal deve pender ao tradicional e, por isso, essa opção deve ser respeitada como legítima. Não parece ser o melhor caminho para mudança a *cruzada* contra a Gramática e o ensino tradicional.

106 Ibidem. Loc. cit..

107 Cf. Bagno, 2013.

108 Cf. FARIAS, 2014.

109 Na análise dos livros de Bagno, isso será aprofundado.

110 Chervel (1990), como já citado nesta dissertação, atribui à escola papel de construtora de conhecimentos, não de transmissora simplesmente.

Em GEE (*Que gramática ensinar na escola?*), o foco continua a ser o questionamento da Gramática Tradicional como teoria e prática que possa ser adotada no ensino básico. A figura do professor como sujeito continua sendo ignorada, na medida em que a prática docente é metonimicamente representada pelos livros didáticos.

Para ilustrar a discussão com temas concretos de análise, escolhi dar uma amostra da limitação a que se têm submetido certos temas, a partir de uma escola que se fechou numa determinada tradição de ensino de gramática, e, também, que se fixou em determinados registros. Vamos falar preferentemente dos processos de constituição do enunciado, e, dentro deles da referenciação. Como o que pretendo é contemplar especialmente o modo pelo qual a escola vem tratando temas como esses, vou estribar minhas reflexões em material encontrado em livros didáticos em uso das escolas de Ensino Fundamental. Contemplo particularmente a utilização que vem sendo feita de tiras e quadrinhos humorísticos como suporte para transmissão de lições nas aulas de Língua Portuguesa, e especialmente porque esse tipo de material aparentemente caracterizaria modernidade de proposta, e, então, tínhamos o direito de esperar que incorporasse a modernidade das reflexões da linguística. (NEVES, 2014 [2003], p. 131)

Primeiro, é importante notar o locutor identificado com o fazer da autora empírica, assumindo a responsabilidade pelo enunciado que é marcado pelo uso da primeira pessoa do discurso. Isso tem sentido pelo encaminhamento do argumento: há neste trecho uma posição clara de reprovação e confrontação com a escola e suas bases, para isso é preciso enunciar a partir de um local outro, no qual o inverso é feito. Este local é a universidade, onde a linguística se faz. A “escola que se fechou numa determinada tradição de ensino de gramática, e, também, que se fixou em determinados registros” é *limitada*, não é aberta à “modernidade das reflexões da linguística”. Em um polo, a escola limitadora; em outro, a linguística moderna. O dado? O livro didático. Ora, a aula de português não se resume a seguir o livro didático – ou, no mínimo, não é possível dizer que é sempre assim –, assumir o livro didático como exemplo inequívoco de como “a escola vem tratando de temas como este [referenciação]” é, antes de tudo, inconsistente: é o livro didático que o trata, não a escola. O que o professor vai fazer com esse material didático – se vai segui-lo completamente, parcialmente ou ignorá-lo – é outra história a se contar. Utilizar o livro didático como fonte, como dito no capítulo 3 desta dissertação, pode ser um caminho para a construção da história da disciplina escolar Português, e, ainda assim, é necessária certa precaução: se não se pode

ignorar o livro didático nesta história, não se pode reduzi-la ao livro (VIÑAO, 2007, p. 256 apud RAZINNI, 2010, p. 45)¹¹¹

Ter contato com a prática docente real parece ser objetivo difícil de alcançar, primeiro porque, para isso, seria necessária pesquisa de campo suficientemente ampla temporal e espacialmente para que o trabalho fosse representativo; segundo, a presença de um pesquisador em sala de aula por si pode colocar em xeque esta representação, visto que é inevitável que sua presença motive mudanças comportamentais nos alunos e nos professores. Diante da dificuldade, é justificável o trabalho a partir de livros didáticos, mas a limitação deste objeto enquanto representação direta do fazer do professor em sala de aula precisa estar sempre colocada – o que nem sempre é feito. Neves, partindo da associação livro didático/prática docente, analisa os objetivos do trabalho com gramática no ensino básico:

O primeiro ponto que se oferece a comentário, quando se examina a gramática trabalhada nas escolas, tem relação com o fato de que não corresponde, absolutamente, à verdade dizer-se que ela é normativa. Haveria pelo menos uma ação social a ser destacada, se assim fosse. Mas não há. Os esquemas oferecidos são moldes, sim, mas apenas no sentido de “esquemas” que mapeiam as entidades abstraídas nas categorizações a que levaram as reflexões sobre a linguagem que um dia os gloriosos filósofos da Grécia antiga fizeram, preparando o edifício da “arte da gramática” que aí está. (NEVES, 2014 [2003], p. p. 81)

Há aqui uma generalização importante para a sustentação da mesma visão da escola como limitada: o trabalho realizado com a gramática por esta instituição é vazio de sentido e de função por não ter objetivo algum. A construção dessa tese é feita a partir de uma estratégia argumentativa bastante interessante que deixa em segundo plano a generalização questionável: o locutor constrói uma imagem que, aparentemente, pintaria o trabalho escolar como positivo frente aos pressupostos da linguística: o ensino de gramática nas escolas não é normativo. No entanto, essa empatia momentânea com a cultura escolar – ou mais precisamente com o que se imagina dela – é quebrada com a afirmação de que “haveria pelo menos uma ação social a ser destacada” se normativo fosse. O locutor como efeito desse jogo de aproximação e distanciamento, coloca em foco o despropósito do fazer docente, uma prática vazia de sentido, e retira de cena aquilo que poderia ser questionado: com base em que evidência empírica opera-se com esta generalização? O dado para tal conclusão é o livro

111 VIÑAO, A. “La historia de las disciplinas escolares”. In: Historia de La Educación, Revista Interuniversitaria. N. 25, 2006. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2007, p. 243-269.

didático, sem que se faça nenhuma ressalva sobre a limitação deste proceder metodológico, como já destaquei anteriormente.

Ainda sobre este recorte, a mesma estratégia argumentativa opõe a grandiosidade do fazer dos filósofos da Grécia antiga, caracterizados como “gloriosos”, ao trabalho vazio de exposição de esquemas feito pelos docentes. Esse trabalho de categorização e abstração da gramática *já foi glorioso*, hoje é sem propósito; seus agentes *já foram gloriosos*, hoje não são nem nomeados, ficam à sombra dos livros didáticos.

5.1.3 Escola e linguística

A relação entre escola e linguística é lida por uma positividade quase sempre de mão única. A linguística, enquanto ciência, por dever, tenta contribuir para a melhoria do ensino, propondo práticas mais eficientes para o tratamento da linguagem nas salas de aulas do ensino básico, desde a alfabetização até o final do Ensino Médio. No entanto, o contrário parece nem sempre ser considerado, ou seja, a cultura escolar, o docente e seu saber da experiência nem sempre – ou quase nunca – são levados em consideração nesse processo.

Essa *missão* da linguística já é antiga, Em 1966, o pioneiro linguista brasileiro Aryon Rodrigues publicou o texto *Tarefas da linguística no Brasil*¹¹² no qual encaminhou o que viriam a ser as duas frentes de atuação dos linguistas no país: a linguística pura e a linguística aplicada. Para cada uma delas, atribuiu funções e objetivos específicos. A esta última, caberia, entre outras coisas, a tarefa de pensar o ensino de língua portuguesa como língua materna. Rodrigues reconheceu o caráter deficitário do ensino de português e lhe atribuiu como causa um problema de natureza pedagógica: a falta de “conhecimento seguro de duas ordens de fatos referentes à língua: as características estruturais e as características sociolinguísticas”. Estruturalmente, os pedagogos precisariam de um conhecimento sólido da variedade linguística a ensinar e da variedade efetivamente utilizada pelos seus alunos, os materiais a serem utilizados precisariam levar em conta essa heterogeneidade e sua elaboração seria “tarefa da linguística aplicada de maior importância para o aperfeiçoamento do ensino de

112 Rodrigues, Aryon Dall’Igna. 1966. Tarefas da linguística no Brasil. Estudos Lingüísticos (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada), vol. 1, n. 1, p. 4-15. Disponível em http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues_1966_tarefas.

português para crianças e adultos brasileiros”. Quanto às características sociolinguísticas do problema, estariam no centro da preocupação do linguista a falta de conhecimento das variedades linguísticas brasileiras, o peso da língua falada na vida social dos indivíduos, o necessário afastamento do padrão literário como modelo de correção, o desapego da correção ortográfica na escrita entre outras questões.

Antes de ver como Neves atualiza esta tarefa colocada por Aryon em 1966, vou focar brevemente em um texto de introdução ao livro¹¹³, no qual Neves, por meio da ficcionalidade, apresenta o que seria uma aula de português dada por um professor com valores opostos ao da linguística.

PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE O “MUNDO” DA GRAMÁTICA

a) Um compartimento muito reservado

Podemos imaginar que, se os professores de nossas escolas de 1º e 2º graus iniciassem suas aulas de gramática verbalizando o que têm em mente fazer, eles começariam por um convite mais ou menos nestes termos:

Meus queridos alunos – ou, mais democraticamente, “criançaada” - vamos começar a aula de gramática, vamos entrar no mundo da gramática, como dizem nossos “modernos” livros didáticos.

E, se também verbalizassem os pressupostos do que realmente vão fazer, ainda diriam:

É claro que, para entrar nesse mundo, precisamos sair do mundo leitura e interpretação e do da redação; afinal, precisamos sair do mundo da linguagem. A partir de agora, vamo-nos encher de espírito de sacrifício, vontade de vencer na vida, e vamos encarar os abomináveis exercícios que não de testemunhar, lá em casa, que não descuramos da gramática, como os que, relaxando costumes, andaram por aí defendendo.

b) Um compartimento muito complicado

E continuariam:

Meus alunos, nada de gramática normativa. Já se falou o suficiente, por aí, para que ninguém se ponha a destilar as abomináveis regras de boa linguagem. Seria bom se eu pudesse simplesmente ensinar gramática normativa, porque ela lhes daria as normas que lhes permitiriam falar bem, que é o que (eu acho mais não digo) é meu dever fazer. Mas isso, não pode! Afinal, tenho ouvido em meus Cursos de Treinamento que saber a língua não é saber gramática. E mais: que gramática não é regra de bem-dizer. E, por isso, não seu bem o que faço aqui dando aulas de gramática. Se a ensino para que vocês saibam escrever corretamente, mas se não posso dar normas, por que as aulas de gramática?

Mas a gramática está no Programa e está nos livros didáticos. Vamos a ela... seja como for: apesar da pouca graça que tem, e, especialmente, apesar de eu não saber muito bem o que ela é. (Neves, 2019 [1990]: p. 8)

113 Este texto se destaca em GE porque não é nem uma introdução formal, nem uma epígrafe. Aliás, ele não aparece no sumário.

Apresenta-se aqui uma visão do que é uma aula de português, uma aula de gramática e do sujeito que lidera esse acontecimento; em outras palavras: há aqui uma visão sobre o tratamento da língua portuguesa e da linguagem, de forma geral, na escola.

Nos parágrafos iniciais, o uso da primeira pessoa em “podemos imaginar” pressupõe um enunciador que se coloca como parte de um grupo que, ao mesmo tempo, não é composto por professores de “1º e 2º graus”, mas que vê a escola como sua, “nossas escolas”, ressalto que este conjunto é posto como homogêneo. Este enunciador traz ao jogo de sentidos do enunciado uma voz cidadã, daqueles que se veem com responsáveis pela educação seja por estarem inseridos nas discussões e debates sobre o tema – o caso do professor/pesquisador universitário – seja por assumirem este papel como seu, como parte da sua função cidadã. Os professores responsáveis pelo ensino ficam excluídos deste grupo porque é preciso imaginá-los “verbalizando o que tem em mente”.

O parágrafo seguinte apresenta, por meio de uma narrativa, a voz do professor de gramática se dirigindo diretamente aos seus alunos: “Meus queridos alunos – ou, mais democraticamente, “criançaçada” - vamos começar a aula de gramática, vamos *entrar no mundo da gramática*, como dizem nossos “modernos” livros didáticos”. Essa voz do professor se apresenta com marcas do discurso corrente no universo escolar, ou do que se imagina dele, como a democracia: “mais democraticamente ‘criançaçada’”¹¹⁴, e a antagonização com o conhecimento produzido na universidade, o que se nota no tratamento à *modernidade* do livro didático – se é moderno, é condizente com o que há de mais recente nos estudos sobre linguagem; se é condizente com estes estudos, se afasta do fazer escolar. Dar voz ao outro por meio de um discurso relatado é uma forma de individualizá-lo, marcando, com isso, a diferença entre ele e o locutor que lhe permite falar no texto¹¹⁵. Novamente se percebe o conflito entre saber escolar e conhecimento acadêmico: “não descuramos da gramática, como os que, relaxando costumes, andaram por aí defendendo”, a voz do professor assumiria, assim, a posição daqueles que interpretam equivocadamente os discursos da linguística, que a acusam de relativizadora, a defensora do “tudo pode” em linguagem. Ele é o outro, representante do que não se quer ser e do que não se deveria ser. Apesar desse texto ser de 1990, essa postura se mantém na atualidade. Como exemplo, o texto de Cyranka (2015, p. 31) serve bem:

114 Aqui também se percebe uma tentativa de retratar certa proximidade forçada entre professor e aluno, iniciada na palavra “criançaçada” entre aspas.

115 É o que Authier-Revuz (2004 [1982]) conceitua como *heterogeneidade mostrada*.

É possível fazer ouvir novamente a voz que já foi calada pela escola? Será possível reconstruir a autoestima destruída pela força do poder do professor que, sem avaliar a dimensão e o alcance da sua voz, vai semeando descrença enquanto vai ensinando?

A escola é *silenciadora*, destruidora de autoestima; o professor, por sua vez, é detentor de um poder negativo, é *semeador de descrença*. Ora, de que profissional se está falando e que instituição escolar é essa? A construção desses dois simulacros, o do professor e o da escola, sustenta a proposta da autora sobre o ensino de português e a questão da variação linguística, pois permite a antítese produtiva da *opressão conservadora escolar frente ao progressismo científico da academia*: “O espaço escolar não pode mais continuar demarcado, com fronteiras determinadas e fixas. Novos modelos se anunciam, muitos deles já vêm se concretizando”¹¹⁶. O uso de “novos modelos” em oposição ao rígido espaço escolar é índice de uma voz que enuncia a partir de um lugar de conforto por estar na vanguarda inovadora, o lugar ocupado pela linguística, como ciência. Não é menos indiciário dessa voz o uso do verbo “anunciar”. A escola é ultrapassada, o professor é opressor, a linguística inovadora e o conhecimento que propaga/anuncia, libertador. É nesse jogo de dicotomias que a cultura escolar e o saber docente são desvalorizados ou mesmo ignorados.

Tanto em GE quanto em GEE a relação da linguística com a escola é apresentada de modo a atender ao que Rodrigues anunciou em 1966: os materiais utilizados pelos professores precisam levar em conta a heterogeneidade do português brasileiro, e isso é tarefa da linguística. Assim, há claramente uma preocupação de Neves em fornecer à escola uma gramática de base empírica, construída a partir dos paradigmas da linguística moderna.

Todos sabemos que é imprescindível prover-se uma descrição ampla da língua que sirva de suporte à descrição que se promove em nível pedagógico. Essa tarefa, que vem desafiando há tempos os pesquisadores brasileiros, começa a ser empreendida no âmbito das universidades, como parte de uma preocupação com a gramática portuguesa que deverá marcar, pelo que se tem notado, a década de 80.

Parece, entretanto, que uma análise puramente formal não cumprirá, por si, as finalidades normalmente propostas para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. Nesse nível espera-se uma gramática pronta a ser operacionalizada por não especialistas. Isso é o que esperam dos pesquisadores os professores de 1ª e 2º graus, como se pôde verificar no desenvolvimento da pesquisa. (Neves, 1990, p. 49)

116 Ibidem, p. 34.

Neste ponto do texto de Neves, há a necessidade de incluir o interlocutor na *missão* proposta. Esse interlocutor não é o professor do ensino básico, é o linguista. Assim, abandona-se a terceira pessoa e adota-se a primeira, índice desse enunciador ligado à linguística – “Todos sabemos que é imprescindível prover-se uma descrição ampla da língua”. No entanto, a subjetividade é logo abandonada: “Essa tarefa, que vem desafiando há tempos os pesquisadores brasileiros”. Não é o *nós* inicial que é desafiado, são *eles*, os pesquisadores. O jogo de vozes tem duas intenções ao meu ver: primeiro, marcar a tarefa política de contribuir com o ensino, neste momento é importante incluir na mesma missão enunciador e enunciatário – “todos sabemos” –, com isso o caráter emocional da ação fica colocado, o que contribui para o convencimento, é a mesma estratégia retórica já analisada aqui¹¹⁷ do argumento de apelo ao auditório, argumento *ad populum* (FIORIN, 2015); segundo, garantir que não se perca o caráter científico da ação que se empreenderá, já que a denominação *pesquisadores* deve se sobressair à subjacente *militância* proposta.

Essa preocupação com o caráter científico da atividade da linguística tem uma história recente à publicação de GE, feita em 1990. Pietri (2003) identifica, na década de 70, a constituição do chamado *Discurso da Mudança*, postura da linguística que pretendia mudar paradigmas do ensino de português tendo por base quatro pontos:

Nesse período, afirma-se a necessidade de: i. considerar a diferença entre a língua da escola e a língua das camadas populares que começavam a chegar à escola; ii. considerar a realidade da variação linguística e respeitar a variedade do aluno; iii. relacionar ensino de linguagem e condições socioeconômicas com o objetivo de produzir práticas pedagógicas democráticas e transformadoras; iv. divulgar informações produzidas pela Linguística e outras ciências, a fim de alterar as práticas pedagógicas existentes.¹¹⁸

Para Pietri, o momento de emergência desse discurso coincide com a visão pragmática adotada pela Ditadura Militar, na qual comumente se identifica um *relaxamento* da preocupação normativa e consequente perda de terreno da Gramática¹¹⁹. Por outro lado, a linguística era questionada em relação ao seu papel no ensino de língua portuguesa. Estes dois polos, linguística e Gramática Tradicional, portanto, se equivaliam quanto ao papel irrelevante que desempenhavam na melhoria do ensino de língua materna. Nada mais conveniente, então,

117 Conferir a seção 1.1.1 Escola e Sociedade.

118 Ibidem, p.80.

119 No capítulo 3, mostrei, a partir de outro texto de Pietri (2010), que este hiato no ensino de gramática não poderia ser verificado em Guias curriculares como o do Estado de São Paulo.

do que um acirramento de suas bases e de delimitação de suas áreas por meio da instauração de um debate polêmico sobre o ensino de gramática, o que era benéfico aos dois lados, já que voltariam a ser colocados em evidência. De acordo com Maingueneau (2005), esta relação polêmica se estabelece pela interdiscursividade, entendida como uma delimitação recíproca de fronteiras entre discursos que permitiria “produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permitem identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagonistas” (p. 23).

No entanto, à linguística essa situação foi especialmente benéfica por permitir que, ao ter como horizonte os problemas sociais brasileiros relacionados ao ensino, descendo da “torre de marfim” em que se encontrava, ela se afirmasse enquanto ciência no Brasil (Pietri, 2003, p. 189).

Sendo assim, e voltando ao recorte de GE aqui em foco, quando o locutor utiliza a palavra *pesquisadores* sem se incluir subjetivamente neste grupo, é essa preocupação com o caráter científico da linguística que se coloca, isto é, a tarefa a ser cumprida pelos pesquisadores será marcada pela credibilidade científica da linguística, e não por um trabalho que atenda a interesses particulares.

Em GEE, a necessidade de uma referência de base científica para o trabalho com gramática nas escolas continua:

Nessa complexa ação, compete assentar um tratamento escolar da gramática que abandone o diletantismo e aproveite a orientação preparada pela ciência linguística. (NEVES, 2014 [2003], p.13)

Se a proposta, *grosso modo*, não mudou treze anos após a publicação de GE, as condições de produção do discurso sim. Nesse momento, a linguística já se estabelecera como ciência, já ocupara seu espaço nos cursos de Letras e, conseqüentemente, na formação dos professores de língua portuguesa. Projetos iniciados nas décadas anteriores já se apresentavam com inúmeras publicações, como NURC e Gramática do Português Falado. Além disso, o contexto sociopolítico se alterou: se na constituição do *Discurso da Mudança* o país vivia um período de repressão e violência estatal durante a Ditadura Militar, durante a publicação de GE iniciava-se a Nova República em clima de celebração democrática; já em 2003, quando da publicação de GEE, a Nova República já se estabelecera e o país iniciava uma década de crescimento econômico e melhorias sociais, ademais é preciso lembrar que durante a década de 90 o Ensino Fundamental foi universalizado. Há também nesse período, devido

principalmente à popularização da *internet*, a amplificação de pautas de luta em defesa de minorias sociais.

Estas novas condições marcaram, de uma forma ou outra, os discursos. Em GEE, há índices destas condições nos encaminhamentos propostos:

Do lado dos linguistas, a atitude primeira, nessa questão, é a de desqualificar qualquer atuação baseada em preconceito linguístico, uma posição absolutamente correta. Entretanto, entre os linguistas é também frequente – se não absolutamente consensual – que se reconheça a vantagem – se não a necessidade – de garantir ao aluno um modo de acesso ao padrão valorizado da língua, ainda em nome do respeito à qualidade cidadã do indivíduo que se senta nos bancos escolares.¹²⁰

O enunciador se coloca como avalizador da posição dos linguistas de combater o preconceito linguístico, no entanto mantém distância, não se inclui no grupo. Esse distanciamento enfatiza a correção na atitude dos linguistas, pois quem julga como correta a posição parece ser alguém externo, representante de valores democráticos. Combater o preconceito linguístico, nas então condições de produção do discurso, é posição obrigatória: não se poderia esperar nada diferente em momento de euforia social. Contudo, a ressalva feita a seguir é importante discursivamente: o mesmo enunciador neutro avalizador da postura antipreconceito linguístico introduz, por um conectivo concessivo, que entre os linguistas também se defende o ensino do padrão “em nome do respeito à qualidade cidadã do indivíduo que se senta nos bancos escolares”. Essa concessão parece ter um sentido que extrapola a simples descrição da atitude dos linguistas. Minha hipótese é a de que há dois motivos para isso: i) com maior interferência da linguística nas questões relacionadas ao ensino de língua materna e maior divulgação de seus postulados, principalmente dos preceitos da sociolinguística, cresce em igual proporção atitudes contrárias que tentam desqualificá-la, como relativizadora da norma, por exemplo¹²¹; ii) há um discurso radicalizado de parte dos linguistas que intensifica esse debate e pode levar a acusações das quais Neves não quer ser alvo.

Quanto à esta última hipótese cabe lembrar que *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Bagno, teve sua primeira edição em 1999, muito próximo, portanto, da publicação de GEE. Nesse livro, Bagno (2008) justifica seu discurso da seguinte forma:

¹²⁰ Ibidem, p. 17.

¹²¹ Sobre esta relação de confrontação com setores conservadores, ver seção 2.2 A escola que obedece e escuta, a escola que obedece e fala.

Quando, no início de 1999, recolhi neste livrinho algumas das ideias que tinha divulgado em palestras ministradas no ano anterior, jamais imaginei que essa iniciativa teria tamanha repercussão e aceitação. De fato, parece que existia uma lacuna importante na bibliografia brasileira sobre questões de linguagem: livros escritos de forma acessível aos não-especialistas (e a futuros especialistas) que explicitassem, como a máxima franqueza, opiniões divergentes da ideologia linguística dominante em nossa cultura – uma ideologia antibrasileira, repressora e autoritária, assumida e divulgada por gente que vê “erros” por todo lado e que acredita no mito da existência, num passado longínquo, de uma “época de ouro” da língua, quando todos falavam “certo” e ninguém “corrompia” a mística “língua de Camões”. (BAGNO, 2008, p. 10)

De início, chama à atenção a diferença de tom entre os autores. Enquanto Neves utiliza em grande parte um enunciador supostamente neutro que evita adjetivações, o enunciador de Bagno é abertamente político-ideológico, caracteriza seu adversário como propagador de “ideologia antibrasileira, repressora e autoritária”, além de caracterizá-lo como anacrônico. Esse adversário, que é político-ideológico, representaria uma postura “dominante na nossa cultura”. Ora, se o adversário é radicalizado a esse ponto, nada menos se pode esperar do outro lado. O debate deixa de ser linguístico em razão de uma disputa ideológica aberta.

Assim, é dessa postura radicalizada que o enunciador de GEE tenta se desvincular ao realizar a ressalva sobre o ensino do padrão. Postura de conciliação que se vê no próximo recorte:

Pode-se considerar que os dois campos em que se situam os pontos das diversas controversas – que são o da linguística e o da disciplina gramatical escolar – não podem ser vistos como estranhos entre si nem como atuações em competição e em processo de destruição mútua. Pelo contrário, nenhum dos dois campos precisa vencer e substituir o outro, exatamente porque eles se alimentam mutuamente. É absolutamente evidente, por exemplo, que renovações no ensino se devem à circulação da teoria linguística, assim como é evidente que as claudicações na condução escolar da reflexão sobre a linguagem hão de emperrar um desenvolvimento da ciência linguística que aproveite maximamente à prática escolar da linguagem, à desejável atuação da escola no bom desempenho linguístico dos alunos. (NEVES, 2014 [2003], p. 162)

O enunciador parte de uma premissa básica: confrontar a cultura escolar como inimiga não trará benefícios ao ensino. Desta forma, percebe-se que em Neves, a relação entre

linguística e escola deve ser pautada por trocas, e não por confrontos. A crítica ao conflito, por vezes, é mais explícita:

E não nos iludamos com as pregações demagógicas que, em nome da defesa do “todos são iguais”, condenam o cuidado da escola com a língua escrita e com a norma prestigiada, pregando com isso, em última análise, que as desigualdades de oportunidade e realização pessoal sejam mantidas alimentadas. Não é necessário e não é legítimo que se invoque e se apregoe condição de inferioridade para os alunos que ingressam na escola sem nenhuma versatilidade na adequação de padrões, e exatamente pela falta de posse de outro padrão que não aquele de seu grupo familiar, desprestigiado. Partir da ideia simples de que isso é a configuração de um déficit é assentar as bases da atuação em caminho sem volta. A escola está instituída justamente para, desse ponto de partida, caminhar, em trabalho participativo para a colocação dos seus alunos em outras situações que acionem outros padrões, aos quais eles terão de chegar pela construção e pelo aproveitamento de situações vividas de interação, nunca pelo oferecimento de lições prontas – avulsas – de “boa” linguagem. (NEVES, 2014 [2003], p. 157)

Utilizar, neste momento, um enunciador que assumiria a voz da linguística não possibilitaria o embate interno, muito menos a caracterização *do outro* como *pregador demagógico*. O *nós* do início tem, assim, dois sentidos: inclui os leitores que se identificam com a autora e com sua tese; exclui aqueles que se identificam com outra tese, justamente aqueles que se incomodarão com o rótulo de *demagogos*. Aliás, o uso de *pregações demagógicas* traz à argumentação um sentido bastante interessante: aquele que prega o faz seguindo uma doutrina, um elemento ideológico; é muito associado ao discurso religioso, mas, neste contexto, sugere uma motivação político-ideológica. Esse sentido se intensifica com o adjetivo *demagógico*, já que agir demagogicamente é, acima de tudo, uma postura de manipulação da vontade popular, de uma tirania exercida em nome das multidões. Aqueles que se opõem ao trabalho da escola com a “língua escrita e com a norma prestigiada” assim o fariam ideologicamente em nome de uma suposta vontade popular que não encontra base de sustentação a não ser na própria vontade do enunciador de que assim fosse. Para o locutor, esta postura obteria como resultado o oposto, isto é, levaria à exclusão daqueles que não dominam o padrão linguístico exigido socialmente. Há aqui um ponto importante: reafirma-se a postura de responsabilidade cidadã da linguística enquanto ciência, assume-se, assim, uma postura que nega o *vale-tudo* linguístico, postura essa que seria defendida por alguns linguistas, uma relativização da língua padronizada, em nome da variedade popular, seja ela qual for. Esta postura está colocada por meio de um discurso direto, “todos são iguais”, um

índice de *heterogeneidade mostrada* (Authier-Revuz, 2004 [1982]), utilizado para singularizá-lo, deixando, com isso, evidente sua diferença em relação ao locutor¹²².

Após marcar fronteira com os *pregadores demagógicos*, o locutor tenta se diferenciar de duas outras posturas: a primeira, a daqueles que defendem a diferença hierárquica entre a variedade da escola e a variedade do aluno, aquilo que Soares (1986) chamou de *teoria da deficiência linguística*¹²³; a segunda, o ensino tradicional que, para garantir o aprendizado da *boa linguagem*, e muitas vezes tomando a teoria do *défict* como base, fornece aos alunos lições prontas e artificiais.

Ao se definir pela diferença, por aquilo que não é, o locutor cria uma autoimagem que não é nem radical, nem preconceituosa, nem tradicional, isto é, não é, respectivamente, nem a do linguista radical, nem a dos adeptos da teoria da deficiência, menos ainda a dos defensores do ensino tradicional. Se com o primeiro destes elementos o embate é interno à linguística, como visto, com os demais é externo. Assim o locutor caracteriza estas duas posturas em outro recorte de GEE:

Foi à escola, como espaço institucional privilegiado de parametrização social, que tradicionalmente se confiou o papel de guardião da norma regrada e valorizada, daquele bom uso que tem o poder de qualificar o usuário para a obtenção de passaportes sociais, e, portanto, para o trânsito ascendente nos diversos estratos. Foi por aí que se perpetuou, na educação escolar, aquele esquema medieval de associação de modelo de uso com autoridade e com urbanidade, ligando-se sempre o bom uso linguístico à fixidez de parâmetros, e corrupção linguística à alteração e mudança. (NEVES, 2014 [2003], p. 44)

As duas posturas externas à ciência da linguagem têm em comum, segundo o enunciador, uma postura *medieval* que associaria valores sociais prestigiados e poder a uso linguístico. A concepção de medieval como não moderno, não pertencente *às luzes*, está discursivamente associada às bases do fazer gramatical escolar, que é definido de fora para

122 Fruto muitas vezes de má interpretação, esta acusação que se faz à linguística, em alguns casos, tem sua razão de ser: essa posição radicalizada dos linguistas existe. Em texto recente, o linguista Marcos Bagno afirmou, em 2018, em artigo no site *Brasiliários.com*, o seguinte: “A partir de hoje, quando me chamarem de defensor do vale-tudo vou dizer que sim, defendo o vale-tudo na língua. Se a elite reacionária, escravocrata e genocida se vale de tudo o que tem para não ceder um milímetro de sua riqueza obscena, e isso inclui evidentemente sua forma de usar a língua, ao lado dos golpes de Estado, das arbitrariedades judiciais e do uso explícito das armas de fogo contra o povo e seus verdadeiros representantes, não tem por que exigir dos oprimidos nenhum tipo de adequação, muito menos linguística.”. Texto completo disponível em <https://brasiliarios.com/colunas/66-marcos-bagno/848-a-norma-culta-que-se-lasque>. Acesso em 06/11/2019.

123 Partindo de Bernstein, os padrões linguísticos não cultos seriam interpretadas como déficits pelas faltas em relação àqueles considerados cultos, caberia à escola *nivelar* estes padrões. Cf. SOARES (1986).

dentro da escola. Assim, sociedade e escola valorizariam as formas padronizadas e prestigiadas, em detrimento das demais, como as únicas válidas e as colocariam como objetivo único do aprendizado escolar. Essas posturas seriam impenetráveis ao saber *moderno* – não medieval – da linguística:

[...] se há uma área do conhecimento em que as descobertas da linguística têm caído no vazio é a área da disciplina gramatical, seja a considerada pela escola, seja a considerada pelo usuário da língua. Estamos longe de ver o cidadão comum e o professor reconhecendo que a variação linguística é nada mais que a manifestação evidente da essência e da natureza da linguagem, reconhecendo que há um padrão valorizado, sim, mas que o uso do padrão prestigiado não constitui, em si, intrinsecamente, um uso de boa linguagem, e que essa avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico.¹²⁴

A língua no espaço escolar e a língua do *senso comum* são equivalentes e opostas ao saber científico. É o mesmo jogo *luz/trevas, moderno/medieval*. A escola e a linguística separadas pela língua. Contudo, se a escola não é lugar para a perpetuação desse conceito de língua, qual seria o conceito adequado? O mesmo que se tem na ciência, na academia:

No tratamento escolar, a variação não pode ser vista como “defeito”, “desvio”, e a mudança não pode ser tida como “degeneração”, “decadência”. Nem pode a heterogeneidade ser vista como recurso para atuações menos legítimas, “menores”.¹²⁵

O que se defende como conceito de língua para o trabalho escolar é aquele adotado pela linguística, mais especificamente pela sociolinguística, que vê a variação como elemento fundamental e definidor. Mas, como forma de reconhecimento da singularidade do espaço escolar, o locutor comumente empregado por Neves não pretende transpor o fazer da linguística à escola; ele reconhece que o tratamento da língua neste espaço é, muitas vezes, a fonte única de contato do estudante com a norma culta:

Todos sabemos que, quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconômico-cultural do qual provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a “língua-padrão” (ou com a “língua culta”, seja lá o que se entenda como registro valorizado), quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a

124 Ibidem, p. 35.

125 Ibidem, p. 20.

escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar da competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação.¹²⁶

Há nessa proposta de ensino uma oscilação: se, por um lado, não se aceita que o padrão seja valorizado em demasia, ocupando todo o espaço, também não se aceita que o tratamento da variação linguística suplante o ensino do padrão. É o mesmo jogo inicial que via a relação linguística/escola como uma troca. O lugar ideal para o trabalho docente, a partir da linguística, parece ser o meio termo, é o que se evidencia em afirmações como esta:

Não vou entrar aqui nessa questão da norma, a não ser para repetir que a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto – no que respeita à norma-padrão –, a ponto de por isso ela ser estigmatizada, e que, em nome da própria linguística, a escola de hoje negligência¹²⁷.

Novamente, o uso das pessoas do discurso é importante no jogo de vozes que se estabelece: aqui se joga com a primeira pessoa do singular, utilizada por um locutor identificado com a autora empírica: contudo, essa identificação, ao contrário dos momentos em que se usa o *nós*, não serve para marcar posição de embate, mas para se afastar de polêmicas, afinal esse locutor deixa claro que o objetivo é não tocar “nessa questão da norma”. Postura de não embate também se evidencia na não condenação da escola por valorizar a norma-padrão: por meio de uma voz representante do espaço escolar, afirma-se que a escola antiga é “estigmatizada” pelo seu trabalho nesse sentido. Essa valorização do *tradicional* não quer dizer exaltação da escola “de hoje”, que “em nome da própria linguística” não contribui para adequação social do uso da língua ao não trabalhar com a *norma-padrão*. É a escola contemporânea a responsável pelo vazio do trabalho com a gramática, não é a linguística – apesar de fazer isso em nome da linguística –, não é a tradição. Ora, o tênue trabalho entre diversidade e exclusão, entre respeito e estigma, esse lugar da formação para adequação linguística, parece ser justamente o causador desse *não*

126 Ibidem, p. 24 e 25.

127 Ibidem, p. 128.

fazer no trabalho com a língua e a gramática na escola: se a escola abandona o trabalho com a norma-padrão, mas, por outro lado, também não ensina pra diversidade, para adequação, deve ser porque não há objeto de ensino, apesar de sua multiplicidade. Dito de outra forma, quando se têm muitos objetivos de ensino, é como não ter nenhum. Este ponto não é considerado no discurso de Neves, a culpa fica a cargo da escola contemporânea, portanto.

5.2 Marcos Bagno

5.2.1 Escola e sociedade

A produção de Marcos Bagno é reconhecidamente marcada por posicionamento político explícito, o que o próprio linguista não nega, nem faz questão de esconder. Assim, já era esperado que, nesta categoria de análise, *Escola e sociedade*, esse posicionamento seria destacado. Os recortes abaixo analisados têm, portanto, esse caráter político evidente e isso será a base da análise.

Os dois livros analisados se assemelham no que diz respeito à essa relação entre a escola e a sociedade. A leitura do espaço e do tempo pedagógicos como lugar de enfrentamento político, de reeducação, como propõe o autor, está colocada tanto em *Nada na língua é por acaso* (NLA) quanto em *Gramática pedagógica do português brasileiro* (GPPB). Contudo, como será mostrado a seguir, em GPPB as afirmações de caráter militante são mais enfáticas.

Começo por NLA. O primeiro recorte que analiso traz o ponto central da condução do discurso de Bagno: a escola como meio para o desenvolvimento de projeto político específico, ou seja, a escola como espaço de militância.

Infelizmente, essas inovações linguísticas também continuam sendo alvo de outro tipo de abordagem, nada científica desta vez, e consistente apenas com uma ideologia linguística obscurantista e preconceituosa: o ataque dos defensores intransigentes da norma-padrão tradicional, os puristas, que ignoram os progressos da pesquisa científica e desprezam os avanços pedagógicos propostos nas novas metodologias de ensino, inclusive no plano das políticas de educação. Infelizmente, também, o discurso purista e

conservador veiculado pelos meios de comunicação tem muito mais difusão e exerce um impacto muito mais profundo na sociedade do que o discurso científico-pedagógico... Por isso, na escola, temos que fazer todos os esforços possíveis para tirar o maior proveito do espaço-tempo pedagógico, a fim de transformá-la num foco de resistência e combate ao preconceito linguístico e a toda forma de discriminação social. Negar o que é caracteristicamente nosso na língua é negar a nossa própria identidade cultural como povo e nação independente! (Bagno, 2007, p. 157)

A oposição estabelecida entre *nós* e *eles* é sustentada por um jogo polifônico de enunciadores: no início do trecho há um enunciador que representa o conhecimento científico em oposição ao “obscurantismo” dos “puristas”. A seleção lexical aqui é determinante para o estabelecimento desse embate: o *outro* com o qual o enunciador rivaliza é associado a termos e expressões que compartilham negatividade: *ideologias, obscurantista, preconceituosa, intransigentes, puristas, ignoram os progressos da pesquisa científica, desprezam avanços pedagógicos*; o enunciador se associa ao oposto disso tudo ao lamentar – “infelizmente” – que as *inovações* linguísticas não sejam aceitas. Um segundo enunciador traz para o discurso outro saber para garantir a autoridade do que se diz, é o que ocorre quando associa seu posicionamento às *políticas de educação*.

A continuidade da linha argumentativa repete o tom lamentoso com o uso pela segunda vez do advérbio *infelizmente*. O que se lamenta dessa vez é a atenção recebida, nos meios de comunicação, pelo seu oponente. O enunciador assume um rótulo para si, ele representa o discurso *científico-pedagógico*, com o qual fica posto que seu saber não é apenas teórico, mas também prático, visto que o adjetivo *pedagógico* carrega consigo não só uma área do conhecimento, a Pedagogia, mas um fazer que ensina, que faz caminhar saberes, neste caso, *científicos*. O contraste com os termos utilizados para caracterizar seu oponente é explícito. No entanto, de onde fala esse enunciador *científico-pedagógico*? Da academia, da “escola”? De ambos lugares. É o que parece indicar o uso da primeira pessoa do plural na sequência do texto – [...] *temos que fazer* [...].

Ao final do trecho, uma outra voz enunciativa é chamada para finalizar a argumentação: a voz ufanista, indiciada em “nossa própria identidade cultural como povo e nação independente”. A finalização com a exclamação intensifica esse tom ufanista. O projeto político da sociolinguística, colocado em prática durante seu processo de construção no Brasil, da forma como Pagotto (2015) analisa e que aqui foi descrita no capítulo 2, está colocado nas palavras de Bagno: é o Brasil que deve falar livremente na escola, tanto pelo aluno quanto pelos conteúdos escolares. O apelo à metonímia, como a outras figuras de

linguagem, é algo comum à produção de Neves e de Bagno e produz efeito semelhante, como a exposição dos leitores aos subentendidos do texto. Para Ducrot (1987, p. 42) “o subentendido é construído como resposta à pergunta ‘Por que ele falou desse modo?’. Em outras palavras, o locutor apresenta sua fala como um enigma que o destinatário deve resolver”. Nesse caso específico, o enunciador coloca ao leitor professor de língua portuguesa questionamentos como: o que na língua que ensino não é brasileiro como eu sou?

Assim, há três vozes mobilizadas: o enunciador *científico* (que se associa à autoridade política em educação), o *científico-pedagógico* e o *ufanista*. O entrelaçamento dessas vozes constrói um arcabouço argumentativo em oposição àqueles que representam a negatividade – não nomeados, com exceção do meio pelo qual se expressam: a mídia. Mas a que serve esse jogo enunciativo? O que ele sustenta? Um projeto político que vê a escola como meio de militância, como “foco de resistência e combate”, que deve ser utilizada da forma mais otimizada possível de modo a “tirar o maior proveito do espaço-tempo pedagógico”.

Esse é um padrão argumentativo de bastante relevância em NLA, é a mesma estratégia utilizada no segundo recorte desse livro:

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas. O que significa isso? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem.¹²⁸

Aqui, há novamente referência ao uso do *espaço-tempo* escolar com finalidade político-social. O tempo e espaço escolares devem formar determinado tipo de sujeito político, evidenciado pelos termos *cidadão*, *cidadãs* e *conscientes*. Esse trabalho é caracterizado como uma *reeducação sociolinguística*. Vale se debruçar sobre o termo *reeducação*, visto que carrega consigo sentidos políticos importantes: *reeducar*¹²⁹ pode ser entendido como *tornar a educar, rever ou aperfeiçoar a educação*, ou ainda *reabilitar através da educação*. A ideia de aperfeiçoar a educação não parece ser o sentido almejado pelo enunciador, educar novamente e, principalmente, reabilitar são mais produtivos neste contexto, haja vista que o objetivo da ação é modificar o comportamento e as mentalidades do sujeito em relação à língua. É preciso, de certa forma, substituir sua educação prévia a esse

128 Ibidem, p. 82.

129 Segundo o dicionário Michaelis On-line. Disponível <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=reeducar>. Consulta em 30/12/2019.

respeito – levada a cabo, suponho, por aqueles *conservadores, obscurantistas, puristas* caracterizados no recorte anterior – por uma nova visão calcada nos preceitos da ciência, especificamente da sociolinguística, e construir uma visão nacionalista, mas um *nacionalismo científico*, já que, lembrando, é preciso valorizar as formas genuinamente brasileiras, o que só pode ser alcançado por essa reeducação sociolinguística. A ideia de reabilitação é importante, pois perpassa pela argumentação do autor um tom salvacionista e de urgência da ação, o que se indicia na afirmação categórica de que “a professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas”. Aquela vinculação do enunciador com as instâncias de políticas educacionais aqui, portanto, se metaforiza, como se seu próprio enunciado fosse uma diretriz educacional; sua enunciação seria, portanto, semelhante a de um legislador. Desse modo, a enunciação inscrita neste enunciado pode ser lida e analisada como uma narrativa, pois é um ato (FIORIN, 2015), e, como toda narrativa, apresenta sua fase de manipulação e sanção, ou seja, ao dizer à professora e ao professor o que lhe cabe enquanto tal, o enunciador de Bagno estabelece com seu enunciatário – os professores – uma relação no nível do *querer fazer/ser*, o nível narrativo da *manipulação*: quer produzir comportamentos de acordo com seus preceitos, com seu projeto pessoal. O enunciatário é colocado nesse jogo entre o contexto posto pelo enunciado – o de um linguista escrevendo sobre o ensino – e o contexto pressuposto – de um legislador escrevendo para o ensino, mas diferentemente do legislador real, que assume sua posição com a sanção democrática do sufrágio, este de Bagno é outorgado pela instituição acadêmica. Por isso, seu caráter metafórico: legislador e linguista compartilham o poder de dizer, de sancionar o que é verdadeiro e o que não o é.

Obviamente, essa perspectiva de educação de valores nunca será neutra politicamente: sempre obedecerá a uma visão ideológica específica que, a depender de quem enuncia, de onde e de quando, se apresentará de uma ou de outra forma. Nesse sentido, uma formação para cidadania nunca ocorre num vácuo, mas em um contexto social específico (FONSECA, 2014). Todo currículo ou programa educacional pressupõe a formação de um cidadão específico. No caso de Bagno, isso está irredutivelmente colocado como parte de um projeto político de viés progressista. A questão que se coloca é: não há espaço na escola para outra perspectiva política, para outra visão do processo educacional, para outra visão de língua que não seja sociolinguisticamente embasada, uma vez que esse espaço é de pluralidade de ideias? Esta *reeducação sociolinguística* deve ocorrer a todo custo? O próprio autor reconhece que

A escola não pode desconsiderar um fato incontornável: os comportamentos sociais não são ditados pelo conhecimento científico, mas por outra ordem de discursos e saberes – representações, ideologias, preconceitos, mitos, superstições, crenças tradicionais, folclore etc. Essa outra ordem de discursos e saberes pode até sofrer influência dos avanços científicos, mas quase sempre essa influência se faz de forma parcial, redutora e distorcida. Querer fazer ciência a todo custo na escola sem levar em conta a dinâmica social, com suas demandas e seus conflitos, é uma luta fadada ao fracasso. (BAGNO, 2007, p. 79)

Ora, se o discurso científico não é a única base discursiva presente na escola, se não é possível, nem recomendável, que se faça ciência a todo custo na escola, por que a professora e o professor de língua portuguesa deve otimizar seu espaço-tempo em função de uma reeducação sociolinguística como imperativo? Há uma contradição neste ponto, a menos que a proposta se coloque não como *científico-pedagógica*, mas como *político-pedagógica*; que esse processo se vincule mais fortemente a uma educação de valores, e menos ao desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas à língua, e, assim sendo, esta não parece ser uma tarefa apenas da professora e do professor de língua portuguesa. Quando o enunciador diz que “ Querer fazer ciência a todo custo na escola [...] é uma luta fadada ao fracasso” deixa sugerido o que entende por *fazer ciência* nesse espaço: levar os *processos*, e não só os *produtos* científicos, para o espaço escolar, mas isso seria fazer ciência em um espaço que não é, em princípio, científico. Ademais, sendo tarefa de toda a escola esse projeto político-pedagógico, os conflitos a respeito do que seria essa educação de valores para a cidadania são muito maiores do que a oposição ciência e sociolinguística vs. outra ordem de discurso social. Não cabe aqui, neste trabalho, a discussão a respeito do que seria uma educação para cidadania¹³⁰, mas é necessário apenas salientar o caráter, por um lado, aberto desse conceito, e, por outro, as delimitações legais a que está sujeito numa sociedade democrática constitucional (BENEVIDES, 2002, p. 118).

Ainda neste trecho, há uma clara valoração dos saberes presentes na escola. Ainda que o enunciador reconheça a inerente presença de outros valores, isso não impede que eles sejam desvalorizados e classificados como *representações, ideologias, preconceitos, mitos,*

130 Cf. para uma discussão a esse respeito, a dissertação de mestrado de Malena Xavier de Carvalho (2015), *Processos escolares como indicadores de qualidade em educação: um estudo a partir da formação para cidadania*. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27102015-093947/pt-br.php>. Acesso em 30/12/2019.

superstições, crenças tradicionais, folclore etc.; e, quando incorporam os saberes científicos, o fazem de modo redutor, distorcido.

Em GPPB, como dito, os posicionamentos são mais enfáticos do que em NLA. Talvez não seja indevido classificar a postura de Bagno, neste livro, como *radical*, utilizando o sentido político do termo. O termo *radicalismo*, em política, se refere

a um conjunto heterogêneo de ideias que [...] tem como claro objetivo o abandono de qualquer hipótese temporizadora e toda tática moderada para impulsionar uma vigorosa renovação nos vários setores da vida civil e da organização política. (Bobbio, 2016, p. 1062)

É essa postura não moderada que parece sustentar as afirmações de Bagno em GPPB, inclusive em relação aos mesmos temas analisados acima em NLA. A temporização, por exemplo, apresentada no último recorte a respeito dos saberes concorrentes à ciência na escola – mesmo com a valoração negativa desses saberes – se desfaz:

Infelizmente, porém, boa parte da responsabilidade pela divulgação e manutenção desses mitos e preconceitos tem cabido à escola e às ideologias de ensino de língua que configuram ainda (tristemente) em grande medida o trabalho pedagógico – e não somente no Brasil, diga-se de saída. [...] Se a escola tem sido a responsável por esse grave problema, chegou então a hora dessa mesma escola, numa sociedade democrática e respeitosa da pluralidade cultural e linguística, examinar os mitos que a sustentam e abandoná-los o quanto antes. É impensável, em pleno século XXI, que ideias tão retrógradas continuem circulando com toda a tranquilidade em nosso ambiente escolar. (Bagno, 2011, p. 83)

A diferença de tratamento aos saberes não científicos está indiciada no uso de *mitos* e *preconceitos* para caracterizá-los – em NLA eram *representações, ideologias, preconceitos, mitos, superstições, crenças tradicionais, folclore etc.* –. Se antes eles poderiam ser colocados sob o rótulo de *crenças tradicionais* e *folclore*, agora são apenas *mitos* e *preconceitos*. Também aqui há mudança de postura em relação à sua presença na escola: se antes sua presença era inerente, incontornável, agora ela é lamentada – *infelizmente* e *tristemente* – e a própria escola, por meio de suas *ideologias de ensino*, é a responsável.

Postura ainda mais radical se vê no segundo recorte a seguir:

Como os próprios títulos dos livros [Yaguello (1998); Bauer & Trudgill (1998)]¹³¹ já indicam, todas essas ideias são falsas – quimeras, ilusões, enganos, fantasias etc. - porque não correspondem a nada que os pesquisadores têm descoberto sobre as línguas humanas desde que começaram a se debruçar sobre elas com um instrumental de análise mais acurado e, igualmente importante, movidos por uma ideologia de sinal contrário à que governa essas noções antigas – a ideologia de que as opiniões tradicionais sobre a língua estão no mesmo plano dos demais preconceitos que circulam em qualquer sociedade humana: “as mulheres são seres inferiores”, “os índios são atrasados mentalmente”, “os negros são naturalmente violentos”, “os homossexuais são doentes maníacos por sexo”, “as religiões politeístas lidam com magia negra”, “o islamismo é uma religião do mal”, “os judeus são sovinas”, “os árabes são terroristas”, “os japoneses são trabalhadores”, entre tantas e tantas outras.¹³²

Yaguello e Bauer & Trudgill, pesquisadores citados por Bagno, analisam afirmações como “o francês é a língua mais difícil do mundo”, “nossa língua está em decadência”, “não se deve permitir que o significado das palavras varie e mude”, “não se deve dizer *it’s me* porque *me* é acusativo”, “existem línguas ricas e línguas pobres, línguas simples e línguas complexas” entre outras¹³³. O próprio Bagno em *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (2008) faz uma lista destes mitos e os desconstrói. Contudo, entre considerá-los infundados, *quimeras, ilusões, enganos, fantasias etc.*, nos termos do enunciador, e equipará-los a racismo, homofobia, misoginia ou antissemitismo há um grande salto. Para sustentá-lo, um enunciador em terceira pessoa apresenta o embate entre os *mitos e preconceitos* e o *conhecimento científico* como motivado por ideologias *de sinais contrários*: a ideologia que move a ciência seria a de que “as opiniões tradicionais sobre a língua estão no mesmo plano dos demais preconceitos que circulam em qualquer sociedade humana”. Esse jogo com o sentido da palavra *ideologia*, ora como conceito político ora como conjunto genérico de ideias distorcidas produz forte efeito na argumentação, pois vincula claramente a posição defendida pelo enunciador a proposições inegociáveis do discurso de luta política de viés progressista, como a não aceitação de discriminação, seja de que tipo ou natureza for. Ainda assim, chama à atenção o fato do enunciador não se incluir entre os pesquisadores – [...] *os pesquisadores têm descoberto* [...] –, não assumindo a responsabilidade pelo enunciado. Essa estratégia de afastamento em relação à posição enunciativa produz efeito de naturalização, ou seja, as lutas

131 A referência a este trecho são os livros *Catalogue des idées reçues sur la langue*, de Yaguello (1998), e *Language Myths*, de Trudgill (1998).

132 Ibidem, p. 84.

133 Cf. a nota 6.

do campo político se vinculariam com as pesquisas da ciência linguística naturalmente, como se fossem o mesmo fazer.

Se o trabalho com a língua na escola está destinado a esse enfrentamento militante maior, a própria escola também está vinculada a este objetivo; o que a transforma, no limite, em instrumental para projetos políticos determinados de fora para dentro. O projeto *radical* de Bagno vê a escola como importante ferramenta de modificação social, a seu modo.

Parodiando o velho Marx, os linguistas têm se limitado a descrever as relações entre língua e sociedade: trata-se, agora, de transformá-las. Essa transformação pode ser feita por meio da formulação de um “discurso herético”, como descreve Pierre Bourdieu, destinado a produzir um “novo senso comum”. Por isso o qualificativo de pedagógica que aparece no título desta gramática – ela descreve, mas também propõe uma nova norma linguística para o ensino, uma norma que não é extraída do nada nem dos gostos pessoais do autor (como é frequentemente o caso com as gramáticas prescritivas), mas uma norma que já existe, “tácita ou recalcada”, e que tem de ser legitimada para que o Brasil exorcize de vez o fantasma colonial que ainda assombra nossas concepções de língua e de língua e ensino. (Bagno, 2011, p.27)

Neste recorte, há o uso de um enunciador político, evidenciado pela paródia de Marx. Esse enunciador incumbe à linguística a tarefa de modificar, transformar a sociedade por meio da construção de um discurso outro sobre a língua, que se torne senso comum, nos termos de Bourdieu; o que, implicitamente, vincula a atividade do linguista ao campo de luta política *das esquerdas*, no qual Marx é reconhecidamente uma autoridade discursiva¹³⁴. Um outro enunciador, ligado às ciências e, especificamente à linguística, assume o discurso para justificar o adjetivo *Pedagógica* utilizado no título da obra. É esse jogo de enunciadores que permite amalgamar escola e luta política de forma harmônica. É o que se lê ao final deste recorte quando o enunciador explicita que isso *exorcizaria* o que ainda há de *colonial* no ensino e na sociedade. Nota final cabe ainda ao uso do verbo *exorcizar* que fecha o jogo de vozes como uma alegoria de libertação, de purificação.

O *modus operandi* deste trabalho escolar se apresenta, em GPPB, não apenas no plano das ideias, mas também na resignificação de práticas já consensuais tanto na linguística como no ensino.

134 Não cabe aqui entrar no debate sobre o conceito de *esquerda política*, mas é necessário dizer que uso o termo no plural para caracterizar um leque de posicionamentos que vai desde a esquerda marxista ou de base anarquista, que tem como pauta uma questão estrutural, até o dito *identitarismo* contemporâneo, que encamparia as pautas de grupos minoritários e marginalizados.

Toda manifestação real da língua se dá na forma de textos, falados e/ou escritos, consubstanciados em gêneros discursivos mais ou menos estáveis, culturalmente compartilhados. Por isso, a educação linguística só pode ser eficaz na medida em que partir de textos autênticos, falados e escritos, e nunca de palavras soltas ou de frases artificialmente construídas e descontextualizadas. Nesta perspectiva, desaparece o dualismo certo/errado em prol de uma visão dinâmica dos usos linguísticos e das convenções sociais que os governam e com as quais os falantes podem ou não concordar, sendo perfeitamente legítimo que se rebelem contra elas na medida em que isso fizer parte de seu projeto de vida individual e coletivo. A educação linguística, no entanto, não pode se furtar à tarefa de ensinar o que o falante ainda não sabe, deixando a ele a total liberdade de escolha do que fazer com esse conhecimento adquirido.¹³⁵

É possível dizer que, ao menos entre linguistas não naturalistas, é consenso que o texto é a única forma de manifestação real da língua. No entanto, esse fato consensual é ressignificado pelo enunciador ao atribuir a ele, quando aplicado ao ensino, um efeito idiosincrático: o sujeito educado linguisticamente por essa visão não seria exposto ao dualismo *certo e errado*, em seu lugar seria apresentada uma visão dinâmica dos usos linguísticos e das “convenções sociais que os governam”, o que possibilitaria a rebeldia dos sujeitos como prática de sua liberdade. A ideia de *camaleão linguístico*, já discutida nesta dissertação¹³⁶, apresenta-se aqui às avessas, pois não se trata mais de adaptar os sujeitos às convenções sociais, mas de esperar que se rebelem contra elas, modificando, transformando-as. Com isso, o projeto político que idealizou este processo se realizaria, enfim, por meio da escola.

Por fim, fica pressuposto neste trecho que aquilo que se faz na e para a escola é menor se comparado ao fazer da linguística, já que “a educação linguística só pode ser eficaz na medida em que partir de textos autênticos”. Ora, retomando a citação de Chervel feita no capítulo 3:

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. **Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir.** (1990, p. 182, grifo meu)

135 Ibidem, p. 78.

136 Ver seção 5.1.1 Escola e sociedade.

É uma estratégia argumentativa bastante comum criar *modelos* e *antimodelos* a se seguir, são estratégias que fundam a estrutura do real, ou seja, “são argumentos que não são vistos como conformes à maneira como se estrutura a realidade, mas que são considerados modos de organização da realidade” (FIORIN, 2015, p.185). É o que Bagno faz neste trecho: a linguística e a *escola tradicional* são, respectivamente, o *modelo* e o *antimodelo*, um modo de organizar a realidade à sua maneira e de colocar o fazer escolar no lugar da não autenticidade.

5.2.2 Escola e Gramática (Tradicional)

Há entre os livros NLA e GPPB uma significativa mudança na forma de abordar a relação da escola com a Gramática (Tradicional). O foco de crítica de Bagno em NLA, assim como em Neves, é a utilização da Gramática Tradicional como base teórica para o ensino de português. Em GPPB, por sua vez, a crítica se dá à cultura escolar como responsável pela valorização da Gramática Tradicional. Começo por NLA.

Dificuldades semelhantes de lidar com as definições tradicionais aparecem quase a cada passo quando as estudamos com cuidado. Isso porque, repito, a Gramática Tradicional, ao se formar no século III a.C. como uma disciplina com pretensões ao estudo da língua, não produziu um corpo teórico exclusivamente linguístico, mas se valeu de um importante aparato de especulações filosóficas que vinha se gestando na cultura grega desde o século V a.C., graças ao trabalho dos sofistas, de Platão, de Aristóteles, dos estoicos e de outros grandes pensadores. Para eles, o estudo da linguagem humana (logos) era só a etapa inicial para a compreensão de fenômenos de outra natureza, como o funcionamento da mente humana (psique) e sua correspondência como funcionamento-organização do próprio universo (cosmo). Por tudo isso, a Gramática Tradicional merece ser estudada, como um importante patrimônio cultural do Ocidente, mas não para ser aplicada cegamente como única teoria linguística válida nem, muito menos, como instrumental adequado para o ensino. (Bagno, 2007, p. 64)

Neste recorte, há, inicialmente, um enunciador que, a partir de uma formação discursiva própria do fazer da linguística, propicia a associação indireta com o autor empírico do texto, isso está indiciado no uso da primeira pessoa do plural – “estudamos” –. Essa associação é importante argumentativamente porque dá credibilidade ao enunciado ao incluir,

como cúmplice da ação, o leitor que estuda gramáticas *com cuidado*, e por sugerir um horizonte de retrospectão sólido de estudos da Gramática Tradicional, no qual o autor empírico se insere. Ao mesmo tempo exclui um outro tipo de leitor: aquele que *não estuda com cuidado* e que, por isso, tem a Gramática Tradicional como “instrumento adequado para o ensino”, ou seja, o professor. O argumento beira a contradição: o leitor *cuidadoso* de gramáticas é o autor; o *descuidado*, o professor leitor de gramáticas, inclusive desta. Logo após, a formação discursiva e seu enunciador representativo mudam: os enunciados seguintes se inserem numa perspectiva filosófica, já o enunciador é marcado na primeira pessoa do singular – “repito” –, o que permite a associação, dessa vez, direta com o autor empírico. O fato disso ser feito com enunciados dentro de uma perspectiva filosófica constrói positivamente o *ethos* do locutor, uma vez que amplia sua bagagem de conhecimentos do campo dos estudos linguísticos, da Gramática para o da Filosofia. Por fim, esse jogo enunciativo que permitiu a caracterização da Gramática Tradicional como um objeto distante temporal e pragmaticamente, se encerra com a instauração de um terceiro enunciador, ligado à pedagogia do ensino de língua materna. É ele que fecha o argumento com um veredito: essa Gramática não é adequada para o ensino pelos motivos listados. O enunciatário de leitura *descuidada* fica, desse modo, no lugar do não saber, já que sua posição é de equívoco pedagógico.

Para além desse jogo polifônico que sustenta o argumento, destaca-se um anacronismo atribuído ao ensino de gramática: as bases filosóficas que permitiram a construção histórica da Gramática Tradicional são tomadas como motivação da sua feitura hoje, mais de vinte séculos depois. Da forma como o argumento está colocado, a incongruência de seu uso no ensino é evidente, fica a impressão de que um professor, ao adotar uma Gramática Tradicional, o faria tentando compreender a *psique* ou o *cosmo*. Ao mesmo tempo, ignora-se sem problemas as bases filosóficas da própria linguística: o que seria, por exemplo, da Pragmática se não fossem as especulações filosóficas?

Outra forma de crítica à adoção da Gramática Tradicional no ensino é a comparação entre o fazer pedagógico baseado nela e o fazer científico da linguística. É o que se destaca no recorte a seguir:

Por isso, para as pessoas que a todo momento nos perguntam: “É ou não é para ensinar gramática?”, a resposta é: se for para ensinar gramática como mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de preconceitos sociais, definitivamente não é para ensinar gramática. Se “ensinar gramática” for entendido como decoreba de nomenclatura sem nenhum objetivo claro e relevante, análise sintática de frases

descontextualizadas e às vezes até ridículas, definitivamente não é para ensinar gramática. Mas se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim. Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes etc¹³⁷.

Na superfície do texto, chama à atenção a estrutura baseada em oposições e repetições. Essa estrutura coesiva é importante para a construção da argumentação e torna o texto fortemente persuasivo. Aliado a isso, o jogo de vozes, como sempre, é fundamental no processo. É assim, que no início há a simulação de um outro enunciador, associado aos professores comumente interlocutores do autor empírico – “É ou não é para ensinar gramática?” –; essa simulação traz para a cena enunciativa duas questões de fundo: i. os professores precisam de orientação e anseiam por isso; ii. O autor empírico tem as respostas. Contudo, a cena se passa de forma quase cômica, uma vez que a pergunta simulada, e atribuída aos professores, é ingênua e demonstraria completa ignorância em relação às propostas da linguística. Digo quase cômica visto que, fora deste contexto, ela tem sua razão de ser. Rocha (2007, p. 211) assume, na contramão dos autores que aqui estou analisando, que

Esse divórcio inevitável entre as constantes conquistas da linguística teórica e o tipo de gramática que tem sido ministrado em sala de aula vem comprovar o ponto de vista que vimos adotando, de que a teoria gramatical desenvolvida pela linguística não tem interesse para o ensino de Português. Isso se explica pela inocuidade do ensino de teoria gramatical na escola [...] Já faz anos que as teorias linguísticas e a gramática da sala de aula se encontram distantes. A questão, portanto, não está em substituir a teoria gramatical vigente por uma outra mais elaborada ou moderna. A solução é **suprimir** a teoria gramatical da sala de aula [...] (grifos meus)

Para Rocha, não existe necessidade de ensino formal de teoria gramatical, tudo que o aluno precisa saber a respeito da gramática se resumiria ao que ele nomeia por *língua padrão* e pode ser estudado e aprendido por meio de exercícios específicos, sem nomenclatura aprofundada e sem o formalismo de uma *disciplina gramatical*¹³⁸. Para o autor, o ensino de

137 Ibidem, p. 69 e 70.

138 Bagno, em GPPB dedica uma nota de rodapé à proposta de Rocha (p.31) e o critica em dois pontos: i. adoção de uma língua obsoleta para o ensino; ii. Propostas de exercícios arcaicos para o aprendizado do padrão.

gramática, seja da forma tradicional seja modernizado com teorias linguísticas, é prejudicial para o aprendizado da *língua padrão*, objetivo central do ensino de língua portuguesa, visto o imperativo vindo da sociedade nesta direção¹³⁹.

Bagno e Rocha partem do mesmo ponto e chegam a conclusões distintas: ambos reconhecem que há inutilidade em ensinar teoria gramatical tradicional, como se cristalizou na cultura escolar; mas, para Bagno, este ensino deve ser substituído por outro que se assemelha ao fazer científico da linguística; por sua vez, Rocha recusa este posicionamento por não ver isso como demanda da sociedade. Rocha amplia a visão de Possenti (1997, p.17) de que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão [...] qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”, para ele este é realmente o objetivo, mas ele é *primordial*. Não haveria, portanto, espaço, para outra perspectiva.

Por fim, para Bagno, o trabalho tradicional, que não deve ter continuidade, é *anacrônico, encharcado de preconceitos sociais, decoreba, ridículo*. A seleção desses itens lexicais produz, na interação, um conflito, na medida em que rebaixa, ridiculariza as práticas tradicionais que podem ser consciente e responsabilmente adotadas por algum professor. Assim, além do efeito cômico, há o efeito ofensivo do enunciado; afinal ter suas práticas e convicções classificadas como *ridículas* não é agradável, nem, convenhamos, respeitoso como deveria ser um debate acadêmico.

Em GPPB, a substituição da Gramática Tradicional pelo conhecimento produzido pela linguística é, em muitos momentos, tópico para argumentação, como no recorte abaixo:

Sujeita à variação social, essa descrição provisória não tem como escapar ao fato de ser, sempre, a descrição de alguma variedade sociolinguística determinada. Por forças das hierarquias de poder e controle social, a variedade que mais tem recebido descrições (e conseqüentes prescrições) é aquela que historicamente se constituiu e se consolidou entre as classes dominantes da sociedade: urbanas, letradas, quase sempre masculinas, de maior poder econômico e de maior influência política. Essa variedade (que num país das dimensões do Brasil está longe de ser homogênea) se torna objeto de desejo dos que não a têm como variedade própria e consideram seu domínio como mecanismo de ascensão social; e ela também é, de fato, a fonte da norma real, ainda que simbolicamente exista uma outra norma, ideal e prescritiva, definida pelas instâncias oficiais e oficiosas de política linguística e de ensino. Por isso, se é para ensinar alguma norma, que seja, pelo menos, a norma real, o conjunto de variedades realmente empregadas pelos falantes urbanos mais letrados. (Bagno, 2011, p.77)

139 Ibidem, p. 63.

Aqui, há certa circularidade no argumento que revela uma contradição: se a descrição de uma língua é sempre a descrição de uma determinada variedade; se a variedade privilegiadamente descrita é aquela de maior prestígio social; se esta variedade não é homogênea num país territorial como o Brasil; se essa descrição é sempre provisória; como definir a norma a ser ensinada? A saída do enunciador é afirmar que o ensino deve ser feito a partir da norma real, e não da norma-padrão, que é “definida pelas instâncias oficiais e oficiosas de política linguística e de ensino”. Ora, a *norma real*, justamente por seu caráter provisório e heterogêneo, deve ser definida por algum sujeito ou instância, sob pena de não se ter referência nenhuma para o ensino, ou, de, no mínimo, se ter uma muito difusa. Fica implícito, no argumento, que a definição cabe à linguística e seus pesquisadores; mais ainda: sua própria obra (GPPB) é uma descrição da *norma real*.

Vale a pena, neste ponto, levantar dois questionamentos sobre essa substituição de normas: o primeiro deles diz respeito aos critérios para a seleção das variantes; o segundo, à possibilidade ou não desses critérios serem tão influenciados por questões sociais e políticas quanto os que se reconhece no processo de composição da norma-padrão.

Como exemplo do primeiro ponto, parto da divisão sociolinguística da população brasileira proposta por Lucchesi (2015, p. 156):

Tabela 1 – Divisão sociolinguística da população brasileira.

NORMA SOCIOLINGUÍSTICA	PERCENTUAL DA POPULAÇÃO
Norma culta	6,77%
Norma semiculta	16,35%
Norma média	12,85%
Norma média baixa	30,62%

Fonte: Lucchesi, 2015, p. 156.

A partir do critério adotado pelo Projeto NURC para definir os falantes da norma culta (curso superior completo) e dos dados do senso de 2000, Lucchesi agrupa dentro do rótulo *norma semiculta* aqueles sujeitos com Ensino Médio completo; em *norma média*, os com fundamental completo; em *norma média baixa*, aqueles com escolaridade entre 4ª e 7ª série; o restante na *norma popular*. A partir desta complexa divisão, seriam falantes da norma prestigiada – *grosso modo* aquela defendida por Bagno como a *norma real* objeto de ensino – aqueles que estão nos percentuais da *norma culta* e da *norma semiculta*, entre 7% e 23 % da

população. Neste cenário, como definir quais variantes entrariam nesta norma em uma descrição que serviria de base para o ensino? Obviamente, esta seleção não seria fácil de ser levada a cabo por fatores nem sempre linguísticos. A solução de Lucchesi é a seguinte:¹⁴⁰

Defende-se aqui que a decisão sobre essa [uso ou não de pronomes pessoais do caso reto de 3ª pessoa como objeto direto] e todo o conjunto de formas que devem integrar a norma padrão brasileira não deve ser tomada apenas entre linguistas, nem apenas entre gramáticos, nem entre gramáticos e linguistas reunidos, mas em fóruns mais amplos, nos quais estejam representados também professores, parlamentares, advogados, jornalistas, entre outros segmentos da *intelligentsia*, pois a questão da normatização linguística interessa diretamente a todos os trabalhadores intelectuais.

Se a solução passa ou não por eventos como este, não cabe neste trabalho a discussão, muito menos encaminhamentos alternativos, sob pena de se estender muito por outro tema, mas é importante salientar que esse debate já existe informalmente e está posto pela existência de manuais de redação jornalísticos e científicos, materiais didáticos, sites especializados, canais de vídeos de internet, *podcasts*, colunas jornalísticas, gramáticas de linguistas, gramáticas de *gramáticos*, idiossincrasias de professores, conhecimentos individuais de cada sujeito etc. E aqui chego ao segundo questionamento: esse debate seria (é) orientado por pontos de vista, obviamente, não neutros, ou seja, não são dados percentuais, estatísticos de frequência de uso que motivam a preferência dos sujeitos por determinadas variantes em detrimento de outras, mas suas percepções sociolinguísticas, suas avaliações subjetivas e atitudes linguísticas. É recente a inclusão destes três elementos nas pesquisas sobre o significado social da variação¹⁴¹; fato é que, com a emergência da chamada terceira onda da sociolinguística¹⁴², eles não podem ser ignorados e, numa situação de definição de norma para o ensino, estariam fortemente em jogo. Assim, o que Bagno e Lucchesi estão propondo esbarra nesses dois problemas: primeiro, na maleabilidade e na heterogeneidade da *norma real*; segundo, na não objetividade inerente à sua definição.

Em certas passagens, Bagno parece reconhecer esta dificuldade:

140 Ibidem, p.302.

141 Para pesquisas com este viés, cf. SENE (2019)

142 Cf. ECKERT (2012) ou capítulo 2 desta dissertação. Em síntese, a chamada *terceira onda* engloba estudos da variação linguística preocupados em entender como se dão os processos de atribuição de significados sociais às variantes, a depender da situação de interação social. Assim, nesses estudos, a variante linguística não está associada a significados sociais fixos dados de antemão, mas determinados em cada situação – ou comunidade de prática – em que um sujeito se insere.

A gramática de uma língua é sempre emergente, nunca está pronta e acabada, porque seus elementos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais) sofrem constantes e ininterruptos processamentos cognitivos da parte dos falantes. Essas operações cognitivo-sociais (abdução, reanálise, metaforização, metonimização, generalizações, restrições etc.) combinadas aos processos sociocognitivos, também ininterruptos, de variação, mudança e contato linguístico **impedem a descrição definitiva** da gramática de uma língua. Assim sendo, toda descrição é sempre provisória. As categorias, as unidades descritivas, as classes gramaticais etc. não são estáveis e passam o tempo todo por processos de gramaticalização. Por isso, **não tem cabimento “ensinar gramática” na escola**, principalmente se esse ensino for sinônimo de metaforização acrítica da nomenclatura tradicional e aplicação dessa nomenclatura a frases artificiais, desprovidas de sentido.

O enunciador em terceira pessoa, pretensamente objetivo, constrói sua autoridade com a utilização intensa de vocabulário técnico da linguística – formação discursiva da qual enuncia. Obviamente, nem todo esse vocabulário é de conhecimento de seus diversos tipos de leitores, especialmente daqueles que defendem e levam a cabo o ensino tradicional de gramática; isso não é feito sem destaque gráfico: o uso de parênteses coloca o interlocutor diante de um teste implícito: qual o significado desses termos técnicos?

É o mesmo interlocutor que parece ser provocado com o jogo irônico utilizado ao final do recorte com o uso das aspas em “ensinar gramática”. Obviamente, não está sendo dito que o ensino de gramática não deve existir na escola¹⁴³, a restrição é apenas a determinado tipo de ensino: o tradicional. Vou me deter na forma como esse sentido é construído, visto que revela forte crítica ao fazer da cultura escolar. Para Ducrot (1987, p. 198), se um enunciado irônico for interpretado, não como um discurso relatado de um outro locutor, mas como uma voz outra enunciadora do ponto de vista contrário ficará evidente a não responsabilização do locutor do enunciado e, por conseguinte, do autor empírico. Assim, o locutor, no recorte acima, abre espaço para um outro enunciador, diferente do que vinha fazendo afirmativas a respeito da língua sob o ponto de vista da linguística; esse novo enunciador vinculado ao “ensinar gramática” representa outra formação discursiva, a cultura escolar. Esse fazer é oposto àquele representado pelos termos listados entre parênteses pouco antes – relacionados ao fazer da linguística. Por isso, fica sugerido que não faz o que se propõe: o enunciador é incoerente, pois diz ensinar gramática e não ensina, o enunciado é irônico porque soa absurdo e se distancia do que defende o locutor.

Contudo, o fazer da cultura escolar sobre a gramática é, em algumas passagens, uma imagem que se quer fazer corresponder ao real:

143 Cf. Rocha (2007)

[...] será que alguém acredita que é possível levar uma pessoa a dominar plenamente as habilidades de leitura e escrita obrigando ela a decorar a suposta diferença entre adjunto e complemento nominal? Ou a fazer uma criança na 5ª série/6º ano (lembrando que, segundo as pesquisas, a maioria dos alunos nessa etapa do ensino são praticamente analfabetos) a reconhecer e rotular uma oração subordinada substantiva direta reduzida de infinitivo? Ou a querer que essa mesma criança aprenda o que é um fonema e, para piorar, segundo a definição totalmente errada, do ponto de vista da linguística científica, de fonema como “som da língua”?

O escasso e precioso tempo que se passa na escola não pode ser desperdiçado com tanta coisa inútil, irrelevante, e como se não bastasse, repleta de inconsistências teóricas, de erros puros e simples, de absurdos metodológicos. (Bagno, 2011, p. 22)

O enunciador lança mão de três perguntas que colocam o enunciatário professor numa situação de provocação, visto que responder “sim” aos questionamentos pressuporia a concordância com a adequação série/conteúdo gramatical proposta e com o ensino desses conteúdos a alunos em sua maioria “praticamente analfabetos”. Em suma, responder “sim” seria um absurdo. Para um enunciatário (ainda) não professor¹⁴⁴ essa armadilha funciona de outra forma: há uma estratégia argumentativa que se caracteriza por distorcer o ponto de vista do adversário, criando um espantalho. Fiorin (2015, p. 217, grifos meus) a define como “uma tática eficaz de ataque [que consiste em] opor-se a uma ideia que não foi efetivamente apresentada”. A utilidade dea estratégia está na não diferenciação entre “a opinião contestada e a original”, para isso é “preciso que a distorção permita refutar a perspectiva do outro mais facilmente, **mas seja difícil de perceber para os que acompanham a discussão**”. É isso que ocorre neste trecho; o *outro* que tem seu ponto de vista distorcido é o gramático tradicional e a gramática escolar, que juntos sustentariam a prática pedagógica em questão; o leitor que não é (ainda) professor e que acompanha o embate entre Bagno e o seu adversário não identificaria esse *espantalho* e aceitaria facilmente que as práticas apresentadas são “absurdos metodológicos” ou “erros puros e simples”. Por que essa prática pedagógica seria um *espantalho*? Não há evidência de que isso represente significativamente o fazer escolar, ou seja, oferecer a um aluno, praticamente analfabeto, no 6º ano do Ensino Fundamental, um conteúdo gramatical como as orações subordinadas substantivas objetivas diretas reduzidas de infinitivo, visando com isso o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita – confundindo ensino de língua com metalinguagem – é realmente uma prática representativa

144 Este é um dos leitores esperados por Bagno: [...] esse livro tem, primordialmente, no seu horizonte de leitores potenciais, as professoras e professores **em formação** ou já formados [...] (2011, p. 20)

do que se faz em sala de aula? Ora, ainda que se possa ter algum tipo de evidência anedótica nesse sentido, generalizar é criar uma imagem mimética, um espantalho retórico. Ainda mais quando explora um pressuposto que deve ser execrável: um aluno de 6º ano ser analfabeto. Como não considerar um absurdo pedagógico pressupor que um aluno que não saiba ler e escrever deva aprender a categorizar justamente uma oração na escrita? Por fim, ao construir seu argumento com uma situação limite, Bagno advoga contra sua própria proposta de ensino: ao atribuir, como efeito, uma carga de negatividade à metalinguagem, coloca em risco sua proposta de dar base científica ao ensino, pois retira da categorização sua importância.

5.2.3 Escola e linguística

Se, em Neves, as questões relacionadas ao tratamento da língua na escola passavam, também, por uma crítica aos próprios linguistas, em Bagno, isso não é motivo de discussão: a escola e aqueles que desconhecem a linguística são os alvos da crítica do autor.

Em NLA, o campo da linguística é base para um projeto pessoal de militância política:

Este livro resulta de um projeto pessoal de combate a toda forma de discriminação por meio da linguagem e, por extensão, a toda e qualquer forma de exclusão social. Como o acesso dos cientistas da linguagem aos meios de comunicação é mínimo, quase nulo – tudo o que a nossa mídia faz, no que diz respeito à língua, é repetir incansavelmente ideias ultrapassadas, surgidas antes de Cristo e abandonadas pelas ciências da linguagem há no mínimo 100 anos –, o principal foco de ação para uma transformação das concepções linguísticas que vigoram na sociedade tem de ser a escola – até porque, em grande medida, ela foi, ao longo dos séculos, a principal agência transmissora e reprodutora dessa ideologia linguística arcaica e pré-científica. (BAGNO, 2007, p.22 , grifo meu)

Assumindo que NLA é o resultado de um *projeto pessoal*, o locutor, identificado com o autor empírico, de modo a garantir a legitimidade do projeto político, deixa pressuposto que seu projeto é coincidente com aquele dos *cientistas da linguagem*. A linguística e os linguistas são apresentados, desse modo, como um corpo homogêneo vinculado ao mesmo projeto político de “combate a toda forma de discriminação por meio da linguagem e, por extensão, a toda e qualquer forma de exclusão social”. A ação se daria por meio da *mídia*; mas, como os

meios de comunicação preferem os pressupostos de *antes de Cristo sobre a língua*, o caminho para transformar a sociedade é a escola. Ressalto que essa eleição da escola como meio de transformação social é também um tipo de *revanche*, uma vez que ela foi “ao longo dos séculos, a principal agência transmissora e reprodutora dessa ideologia linguística arcaica e pré-científica” Essa seria a justificativa para que a linguística interfira nas atividades escolares sobre a língua portuguesa.

Há, no enunciado, uma determinada visão de escola: uma instituição secular e arcaica. Portanto, diferentemente de Neves, Bagno não propõe o trabalho em conjunto, a troca, o benefício a ambos, mas sim mudança nas práticas escolares pela confrontação típica da militância política. Porém a instituição escolar não tem vida própria, por isso o embate deve, em algum momento, ser personalizado para que possa realmente acontecer. O ator eleito para isso é o professor:

Os linguistas têm tido grande influência na elaboração dos programas oficiais de ensino (em nível federal, estadual, municipal), têm elaborado projetos de formação continuada de professores, têm colaborado estreitamente com as instâncias oficiais de educação para traçar uma política de livro didático coerente com os novos paradigmas científicos educacionais. Como se vê, não existe mais justificativa para continuar “ensinando português” à moda antiga, sob o pretexto de que “vocês, linguistas, não puseram nada no lugar da gramática normativa” - pusemos, sim, é só arregaçar as mangas, ler, estudar, refletir e construir suas próprias alternativas.¹⁴⁵

O uso da terceira pessoa ao se referir aos linguistas é importante, neste ponto, para dar credibilidade às suas ações, já que envolvem, principalmente, atividades ligadas ao fazer estatal – programas oficiais de ensino, formação de professores, políticas de livros didático¹⁴⁶. Misturar o *projeto pessoal* motivador do livro como essas ações não seria argumentativamente produtivo, já que abriria caminho para que discordâncias viessem à tona. Esse projeto político volta a aparecer, no final do recorte, com o uso do mesmo locutor identificado com o autor empírico que o apresentou – “pusemos, sim”. Nesse ponto, o enunciado é de embate com os professores, representados pelo simulacro de discurso relatado – “vocês, linguistas, não puseram nada no lugar da gramática normativa”: “é só arregaçar as mangas, ler, estudar, refletir e construir suas próprias alternativas”. A linguística faz sua parte com as instâncias

145 Ibidem, p. 71.

146 Para reforçar o apelo à autoridade neste ponto, Bagno lista, no parágrafo anterior ao recorte aqui utilizado, 18 linguistas que trabalham com o tema do (não) ensino da gramática.

oficiais, modificando e construindo documentos de referência e oferecendo formação adequada aos docentes; estes nada mais devem fazer a não ser se apropriar e aplicar esse conhecimento. O processo é vertical, não horizontal como em Neves. O que se revela é a já cristalizada visão da escola como espaço de reprodução da ciência. As disciplinas escolares, neste contexto, são sinônimas de *metodologias*. Bagno reproduz essa ideia ao propor que os professores *arregacem as mangas*, absorvam o saber da linguística, e criem *suas próprias alternativas*. linguística e docentes do ensino básico se constroem numa relação de transmissão direta de saberes, semelhante ao que Chervel (1990) identifica no ensino superior:

O que caracteriza o ensino superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos de ensino [...]. Todos os seus problemas de ensino remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. E tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para dominá-la e assimilá-la. (p.185)

Ensina-se ao *professor em formação*, no Ensino Superior, aquilo que ele deve *saber*, o conhecimento científico, para que ensine aos *alunos*, no ensino Básico, o que eles devem *ser*¹⁴⁷. Em Bagno, essa relação se estabelece diretamente com o professor, mas além dos conteúdos científicos, ele deve absorver e disseminar visões de mundo específicas. O dogmatismo e a inflexão desta postura se revela pelo avesso da proposta, já que retira do professor a liberdade de formar convicções. Restaria a esse profissional transmitir o conhecimento já estabelecido de fora. Esse embate com os professores está presente em outros momentos de NLA:

Vira e mexe recebo mensagens de pessoas que perguntam como tratar em sala de aula o “problema da variação”. Podemos começar respondendo que o problema está em achar que a variação linguística é um “problema” que pode ser “solucionado”. O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas! (Bagno, 2007, p. 37)

Identificado com o autor empírico, o locutor em primeira pessoa – “recebo mensagens” – traz para o texto uma experiência pessoal que produz dois efeitos: primeiro,

147 Chervel faz esta diferenciação (Ibidem, p. 186) nos termos de *escolar*, aquele ligado à transmissão de saber no Ensino superior, e *aluno*, ligado às disciplinas escolares.

constrói de si uma imagem de autoridade em ensino; segundo, coloca à luz da discussão o contraste entre o conhecimento científico e o leigo, sendo que o último simboliza os próprios professores de língua portuguesa representados pela pergunta comumente feita – “como tratar em sala de aula o ‘problema da variação’”.

O primeiro desses pontos se coloca por uma estratégia que está indiciada neste enunciado, mas que se afirma pelo discurso. Isso porque o *ethos* do enunciador se explicita na enunciação, e não pelo enunciado (FIORIN, 2015, p. 70). Ao dizer que o procuram com perguntas sobre o tratamento da variação no ensino, fica pressuposto que estes que perguntam são professores e que o autor é competente para respondê-los. Mas esta competência está posta já na posição do autor como sujeito autorizado a escrever um livro destinado a professores sobre o ensino da língua. O locutor usa dessa posição enunciativa para dar força argumentativa ao enunciado, ele explora essa competência. Afinal, as dúvidas aparecem “vira e mexe”. O que parece ficar sugerido pelo uso desta expressão informal é que os questionamentos não se restringem a interações acadêmicas, como aulas, seminários, palestras, elas se dão ordinariamente.

Contudo, o locutor não expõe a resposta mais óbvia, ele ataca o pressuposto do enunciado e, por metonímia, o seu próprio sujeito enunciador: “Podemos começar respondendo que o problema está em achar que a variação linguística é um ‘problema’ que pode ser ‘solucionado’”. Importante ressaltar que é o ato de fala o problema, pois a questão maior é o “achar”, e não apenas o que “se acha”. Ora, são os próprios professores que reconhecem sua competência como autor e realizam o ato de pedir recorrentemente uma solução ao autor; mas são esses mesmos professores, e seu fazer, os ironizados ao final do recorte com a metáfora do jardim com “ervas daninhas que precisam ser arrancadas [...] para que as flores continuem lindas e coloridas!”. A função retórica da ironia em um enunciado argumentativo é importante para desestabilizar o adversário por meio do riso daqueles que acompanham a discussão (FIORIN, 2015, p.221). Neste caso, o adversário são os professores mais tradicionais; o *auditório*, os leitores ligados à linguística.

O conhecimento leigo, aquele do ignorante dos postulados da linguística, é caracterizado no discurso de Bagno como um corpo homogêneo e orientado por determinada visão de mundo que se deve combater. A morada preferida dessa visão é a escola, o que o autor identifica como “tradição escolar” (BAGNO, 2007, p. 43):

A heterogeneidade ordenada tem a ver, então, com essa característica fascinante da língua: o fato dela ser altamente estruturada, de ser um sistema organizado e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional. E mais fascinante ainda: um sistema nunca está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura, sem todavia nunca deixar de proporcionar aos falantes todos elementos necessários para sua plena interação social e cultural. É lamentável que uma coisa tão maravilhosa, complexa e apaixonante tenha sido reduzida, na tradição escolar, a uma divisão estúpida entre “certo” e “errado”, ainda mais estúpida porque se baseia em preconceitos sociais e culturais que já devíamos ter abandonado há muito tempo...

De um lado, o conhecimento científico revela uma língua totalizante: “altamente estruturada”, “um sistema organizado”, “fascinante”, “coisa tão maravilhosa, complexa e apaixonante”; de outro, o da tradição escolar é “lamentável”, “reduzida a uma divisão *estúpida* entre ‘certo’ e ‘errado’, baseada em “preconceitos sociais e culturais”. A construção trabalha com um binarismo semelhante ao utilizado por Neves, e analisado na seção correspondente, que lia como *medievais* posicionamentos semelhantes sobre a língua. Luz e trevas, bom e mau, maravilhoso e estúpido, *certo* e *errado*¹⁴⁸:

Em vez de tentar ensinar somente a regra A ou somente a regra B, como se elas fossem mutuamente excludentes, é possível transformar em objeto e objetivo de ensino a própria existência de A e B, e o convívio das duas! Dizer que chegaram os livros é a única construção “certa” e “aceitável” significa negar a existência, facilmente comprovável, de uma construção variante – significa sonegar informação, esconder a realidade, falsear o conceito de “norma culta” e, por conseguinte, praticar um ensino que é preconceituoso e, no mínimo, desonesto... Por outro lado, dizer que somente chegou os livros merece atenção, porque já está presente na “norma culta” real, inclusive na escrita monitorada, significa negar a existência, igualmente comprovável, do uso da construção com o verbo no plural num sem-número de manifestações orais e escritas com os quais o/a aluno/a vai se deparar inevitavelmente – as mesmas acusações de desonestidade intelectual poderiam ser lançadas aqui... Abandonando o “ou tudo ou nada”, o “se não é Pedro, é Paulo”, podemos imaginar um ensino em que “Pedro” e “Paulo” podem conviver lado a lado, com suas diferenças e suas peculiaridades. Um ensino que desdobre em sala de aula a realidade complexa e multifacetada da língua, que acolha serenamente a variação linguística – não como um “problema” ou um “defeito” da língua, mas como constitutiva da própria natureza da língua e como um fenômeno fascinante que merece ser estudado.

148 Ibidem, p. 116.

Aqui há um esforço do locutor em colocar as coisas no *meio termo*, no convívio entre “A e B”; um movimento de desconstrução de uma visão dicotômica de mundo¹⁴⁹, representada tanto pelo *certo* e *errado* da escola quanto pela postura radical baseada no *empirismo* da linguística. No entanto, o que demonstra a invalidade desses postulados é, no primeiro caso, sua orientação *ideológica*; no segundo, a própria linguística.

O conceito de ideologia, como formulado por Bobbio (2016)¹⁵⁰, em sua acepção fraca, pressupõe a orientação de modos de pensar, de agir, de ser de acordo com determinada visão de mundo. Quando, no recorte em questão, a postura do *certo e errado* é associada à sonegação, ao falseamento e, principalmente, ao *preconceito*, o enunciador do campo da política entra em jogo para denunciar o caráter ideológico dessa postura; no segundo caso, a linguística *honest* seria a chave para desconstruir a postura *radical* que postularia que somente a variante sem marca de concordância merece atenção por já se fazer presente em gêneros textuais mais monitorados. O campo da linguística aqui recebeu o qualificativo *honest* porque esta postura criticada por Bagno seria tão *desonest* quanto a primeira. Todavia, essa equiparação não é completa, uma vez que há uma diferença entre a simulação dos enunciados relatados:

- a) postura do *certo e errado*: “Dizer que chegaram os livros é a única construção “certa” e “aceitável” significa negar a existência [...]”;
- b) postura *radical* da linguística: “dizer que somente chegou os livros merece atenção [...] significa negar a existência, igualmente comprovável, do uso da construção com o verbo no plural”.

Dizer que somente algo merece atenção (segundo caso) é diferente de negar a existência daquilo que não está sob mira do olhar (primeiro caso). O peso da exclusão da realidade está muito mais colocado na primeira postura do que na segunda.

Há uma negatividade colocada na dualidade *certo e errado*, atribuída à escola, sobre a qual quero me debruçar brevemente. Rocha (2007, p. 110) defende que o conceito de *erro de português* é importante para a escola e deve ser entendido como desvio do padrão, como o é em Estatística, ou seja, aquilo que não é esperado, não é frequente naquele contexto em relação a um padrão estabelecido. O erro, portanto, existiria tanto em relação à norma culta quanto às normas *não-cultas*. Entretanto, para o autor, o ensino deve se concentrar apenas no

149 Em GPPB, há uma extensa crítica ao que Bagno denomina como *platonismo linguístico*, visão baseada em dualismos e dicotomias (2011, p.38).

150 Cf. a seção 1.1.2 Padronização, ideologia e nacionalismo.

que chama de *língua padrão*; assim, na prática, o erro de português na escola estará mais propriamente – para não dizer exclusivamente – vinculado a contextos de uso da norma culta:

Portanto, caro Colega, se aparecer em uma reportagem do jornal da sua escola, ou em algum texto dissertativo de seu aluno, *pobrema* em vez de *problema*, *discursão*, em vez de *discussão*, *estrupe* em vez de *estupro*, *quando eles verem* em vez de *que quando eles virem*, *o governo não preocupa-se* em vez de *o governo não se preocupa*, etc., é preciso dizer claramente ao estudante que foram cometidos “erros de português”, uma vez que estamos tomando como base a língua padrão. Creio que você, caro Colega de Português, corrigiria esses erros, não é verdade?¹⁵¹

Rocha, ao se dirigir ao seu interlocutor, pressupondo que esses são professores, utiliza estratégia diferente de Bagno, visto que não recusa seus pontos de vista. Trata-os como “caros Colegas”, “Colega de Português” porque defende, no texto, o uso comum ao ambiente escolar do termo “erro”, com isso tenta construir uma identificação de mão dupla.

O problema da negação do *erro* escolar está na associação, comumente feita, entre *erro* e *castigo*. As antes comuns práticas de castigar os alunos a cada conduta fora do esperado construiu, em muitos imaginários, a escola como instituição repressora e violenta¹⁵². Refiro-me não só aos castigos físicos, mas também àqueles de ordem psicológica, como expor alunos que não respondam o esperado pelo professor, ou dar devolutivas individuais em voz alta diante dos colegas de turma. Estas últimas, formas de controle e de poder que não mais utilizam o corpo, como nos castigos escolares antigos, mas os afetos, principalmente o medo, tanto de ser castigado como de ser exposto a situações vexaminosas; um poder que não reprime simplesmente, mas que produz comportamentos¹⁵³. Com essa associação entre erro e castigo,

desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo. Nem sempre a escola é a responsável por todo o processo culposo que cada um de nós carrega, mas reforça (e muito) esse processo. Luckesi (2011, p.192)

151 Ibidem, p. 111.

152 É necessário também distinguir esta educação voltada para as condutas de uma educação voltada para práticas.

153 Cf. sobre poder produtivo FOUCAULT (1998)

De modo geral, o erro está ligado aos padrões sociais compartilhados por uma sociedade. Roubar, por exemplo, é considerado errado em nossa sociedade porque vivemos sob a propriedade privada dos bens. Existe, portanto, um padrão moral, e nesse caso também político, para determinar os comportamentos errados. Portanto, “para que exista erro, é necessário existir um padrão” (LUCKESI, 2011, p. 196).

A ideia de *tentativa e erro* foi um caminho alternativo para a construção do conhecimento científico em situações em que não existia um padrão de referência, ou seja, a aleatoriedade guiava as tentativas; diferente de se partir de uma hipótese plausível e testá-la, base do método científico. Mesmo no caso da Ciência, estabelecer um encaminhamento fora de um padrão já estabelecido pode ser considerado erro. Luckesi transfere essa ideia para o espaço da escola: o erro escolar pode ocorrer “uma vez que já se tenha o padrão do conhecimento, das habilidades ou das soluções a serem apreendidas”¹⁵⁴

O erro linguístico, desse modo, deve ser considerado um desvio do padrão de referência, não importa que padrão seja este, se determinado empiricamente nas pesquisas da linguística ou pelas Gramáticas tradicionais/escolares. Isso se aproxima do que Rocha defende, ao passo que a visão de erro como castigo está mais próxima do que Bagno se opõe. Na sua versão de bolso da Gramática pedagógica do português brasileiro, ao tratar do tema, Bagno parte da ideia de que “as noções de ‘certo’ e ‘errado’ na língua dificilmente vão ser eliminadas da vida social e cultural. Elas são usadas como instrumento de escárnio ou de louvor, de humilhação ou valorização, de repressão ou de elogio” (BAGNO, 2013, p. 60). Para combater essa visão, ainda segundo o linguista, é necessário que o professor se apodere das descobertas da linguística, principalmente no que se refere aos conceitos de variação e mudança. Se optar por outra postura, estará contribuindo para que tudo permaneça “como tem sido há séculos: obscurantista, repressor e um forte aliado na preservação das desigualdades sociais e das discriminações culturais”¹⁵⁵. Para Bagno, então, somente um ensino pautado no fazer da linguística seria adequado: do contrário, a língua na escola continuaria a ser o gatilho para repressão, para castigo. Vale ressaltar que o capítulo no qual Bagno trata deste tema é intitulado “certo e errado não cabem na escola”.

Ora, essa visão desconhece a funcionalidade que pode ter o conceito de *erro escolar*. Se observado como um ponto de partida para o aprendizado, para uma correção de rumos, o erro tem sua utilidade, ou seja, como conceitua Luckesi (2011, p. 198):

154 Ibidem, p. 197.

155 Ibidem, p. 62.

[o erro] como manifestação de uma conduta não aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente. Isso significa a aquisição consciente e elaborada de uma conduta ou de uma habilidade, bem como um passo à frente na aprendizagem e no desenvolvimento. O erro para ser utilizado como fonte de virtude ou de crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é este erro?) e origem (como emergiu esse erro?).

Luckesi diferencia, assim, duas visões de erro: a que a ele associa à culpa e ao castigo; a que enxerga nele um percalço com o qual devemos aprender. Pela segunda visão, o erro não precisa ser buscado, desejado, mas quando ocorre deve ser lido de forma positiva, de modo a corrigir rumos em função do aprendizado esperado de acordo com padrões já estabelecidos¹⁵⁶. Em termos práticos, se se aceita óbvio de que a escola deve ensinar aquilo que o aluno não sabe, e se se aceita que a norma culta deve ser objeto de ensino e aprendizagem por esse mesmo motivo, deve-se aceitar que exista o *erro de Português*, como existe o erro de Física, de Química, de Matemática, de História... Se um aluno disser que na equação $3x + 2 = 8$, a incógnita vale 3,33333..., ele cometeu um erro que pode ser o ponto de partida para o aprendizado se o professor notar que, por exemplo, ele se deve ao fato do sinal do coeficiente não ter sido trocado ao se tentar isolar a incógnita. O padrão é trocar o sinal quando se passa um coeficiente para o outro lado da igualdade; isso não foi feito, portanto, o aprendiz errou e deve aprender com esse erro se tomar consciência do porquê ele aconteceu. O mesmo se dá em língua: se o aluno utiliza um pronome pessoal reto de terceira pessoa como objeto direto em um Artigo de opinião, ele comete um erro. A consciência de que esse uso é previsto pela língua e é uma variante linguística serve para a identificação dos motivos do erro, e não para sua descaracterização como erro no contexto de uso.

Em suma, o *erro*, visto como ponto de partida para o aprendizado, é parte da cultura escolar e representa um conceito de grande importância na pedagogia se, e somente se, for diferenciado do *erro* gatilho para atribuição de culpa e punição.

Em GPPB, essa discussão sobre o erro na língua e na escola continua como pano de fundo de muitas discussões. É o que ocorre no primeiro recorte que analiso deste livro (BAGNO, 2011, p 31.):

156 Aqui se deve considerar a presença necessária do currículo escolar.

[...] não se deve ensinar norma-padrão na escola. A educação em língua materna não é sinônima de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais.

Ao propor o não ensino de uma norma padrão – neste trecho entendida como sinônimo de *norma culta*, já que é caracterizada como *modalidade de emprego da língua*, status que a norma padrão não tem na proposta de Bagno –, é negada, como pressuposto, a possibilidade de uso produtivo do erro. Em vez disso, o ensino deveria, segundo o enunciador vinculado à Pedagogia, “permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua”, não se fala em aprendizado, mas em *acesso*. Sem padrão de referência, a norma culta se aprenderia pelo contato, sem ensino formalizado e intencional, sem prescrição:

O reconhecimento da norma culta real não deve servir de base para um novo tipo de prescrição e repressão linguísticas. É preciso adotar a posição do convívio democrático e tranquilo entre as formas tradicionalmente padronizadas e as formas inovadoras já incorporadas à atividade linguística dos falantes urbanos. Não vamos praticar uma prescrição às avessas: rejeitar as formas tradicionais para aceitar exclusivamente as inovadoras. Na prática linguística falada e escrita, existe lugar para todas elas. O importante é abandonar de vez a noção irracional de que as formas inovadoras constituem erros a ser evitados. É inútil tentar combater supostos “erros” que já se fixaram nas variedades urbanas de prestígio, inclusive na nossa melhor produção literária desde o Romantismo.¹⁵⁷

A ideia de prescrição, e sua completa negação, é o centro do que aqui se afirma. A postura de *prescrição às avessas* é a mesma que analisei no livro NLA, aquela postura que se baseia apenas no empirismo da linguística e que desconsidera as formas tradicionais. A base do argumento é que as formas em variação podem conviver *democraticamente*, considerar uma forma ou outra como erro seria *irracional*. O uso desse termo é bastante significativo e contraditório com a argumentação construída, pois insere o enunciado em uma perspectiva bastante elitizada que vê o ponto de vista não baseado nas ciências linguísticas como desprovido de lógica, de razão, no limite, de raciocínio. Ora, como conciliar a proposta de convivência democrática entre as variantes linguísticas com uma visão de saber que atribui

157 Ibidem, p.985.

racionalidade apenas ao ponto de vista científico? Ademais, por que não se poderia classificar como prescrição o que se lê no próximo recorte?¹⁵⁸:

Por isso, é importante enfatizar, na escola, a não aceitação (ao menos por agora) desses participios irregulares, e frisar para os alunos que as formas padronizadas são apenas trazido e chegado, formas perfeitamente regulares.

O fato de relativizar a “não aceitação dos participios irregulares” dos verbos *trazer* e *chegar* é o suficiente para não se operar com prescrição? O comentário feito entre parênteses – “ao menos por agora” –, além dessa relativização, pressupõe outra questão que diz respeito ao perfil esperado do professor como um eterno vigilante das mudanças linguísticas. Nesse sentido, não haveria grande diferença entre o professor e o sociolinguista. É o que se pressupõe também quando se afirma que¹⁵⁹

Não tem cabimento, por exemplo, apresentar o paradigma da conjugação verbal com as seis pessoas do português clássico – eu, tu, ele(a), nós, vós, eles(as) –, já que essa conjugação não corresponde a absolutamente nenhum uso real de nenhuma das variedades do português brasileiro falado ou escrito, nem do português europeu, angolano, moçambicano etc. É imperioso que se apresente os diferentes paradigmas verbais em vigor no português brasileiro contemporâneo, com você, com a gente, como tu foste e como tu foi etc., porque são esses paradigmas variáveis que de fato estão vivos na nossa sociedade. É um crime pedagógico esconder a realidade da língua aos que procuram a escola precisamente para conhecer essa realidade!

O argumento para que se apresente os diferentes paradigmas de conjugação verbal em vigor no português brasileiro é baseado no fato de que “são esses paradigmas variáveis que de fato estão vivos na nossa sociedade”, ou seja, o professor deve agir como um linguista, perceber que variantes linguísticas são usadas e levar isso à sala de aula¹⁶⁰. Se não o fizer, estará cometendo o *crime pedagógico* de esconder a realidade da língua, ou seja, agiria ideologicamente usurpando dos sujeitos aquilo que deveriam conhecer. Ora, estabelecer que existe uma *realidade da língua* não é tão ideológico quanto? Como se os próprios alunos não vivessem nesta realidade, pressupõe-se que eles procurem a escola para conhecê-la. Rocha (2007, p. 63) parte de outra perspectiva:

158 Ibidem, p. 965.

159 Ibidem, p. 32.

160 O professor agiria como um linguista sem as condições de trabalho que os pesquisadores tem. Estaria assim sempre em defasagem.

Parece haver, no entanto, um equívoco lastimável de alguns linguistas, que querem levar para a sala de aula o estudo científico da linguagem humana, esquecendo-se de que a sociedade letrada em que vivemos prestigia, enfatiza e privilegia o domínio da língua padrão pelo indivíduo, Isso não é invenção do gramático ou do linguista, mas da sociedade em que vivemos.

Para Rocha, portanto, a sociedade em que vivemos cobra da escola o ensino da *língua padrão*, não o estudo científico do funcionamento da língua, fazer específico da linguística e do linguista, não da escola e do professor.

Ao associar a postura do professor à do linguista, a argumentação de Bagno é construída sob um *lugar-comum*, o lugar da quantidade. Os *lugares-comuns* são esquemas argumentativos que servem a qualquer tema. Desde Aristóteles, há inúmeras classificações de quais seriam esses lugares, parto aqui de classificação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 96): o *lugar da quantidade*, da *qualidade*, da *ordem*, do *existente*, da *essência*, da *pessoa*. O *lugar da quantidade* é aquele que utiliza o que é numericamente superior como critério para escolha do que é preferível, do que trará mais proveito se selecionado dentro das opções. A linguística utiliza desse lugar quando lança mão de metodologias quantitativas para definir que variantes são representativas e quais não o são. Assim, quando Bagno diz que “ao menos por agora” o professor deve ensinar somente o particípio regular dos verbos *trazer* e *chegar*, ou que todos os paradigmas verbais em uso no português brasileiro deveriam ser apresentados aos alunos porque são os “paradigmas em vigor” (ou seja, são definidos pela frequência de uso numericamente relevante), ele está utilizando largamente deste *lugar-comum da quantidade* para o convencimento do leitor do que deve estar presente nas aulas de língua portuguesa, como objeto de ensino e aprendizagem, os usos linguísticos que são quantitativamente mais utilizados. Não existiria o passado da língua, ou ele seria deixado à História. O professor seria um eterno vigilante das variantes linguísticas, ou melhor, dependeria diretamente das pesquisas variacionistas, quantitativas para definir o que entra e o que não entra nos programas de ensino, tarefa que desconsidera o trabalho docente, além de desrespeitar sua função social e sua liberdade de escolha de ensino, de pesquisa e de divulgação do saber, garantida pelo artigo 206 Constituição Federal de 1988.

Em GPPB, a exemplo do primeiro recorte de NLA, analisado no início desta seção¹⁶¹, em certas passagens, os docentes são vistos como sujeitos pouco afeitos à leitura e ao conhecimento científico:

Existe na nossa cultura escolar, no que diz respeito ao ensino de língua, uma ideia muito entranhada e que precisa ser veementemente exposta e combatida. É a noção de que “o que importa é comunicar”, de que “se a mensagem foi transmitida, tudo bem”, e coisas assim. É fundamental deixar bem claro aqui que não, não, não e não – essa é uma visão muito pobre e mesquinha do que é a língua e dos mecanismos sociais que a envolvem. Repetir essa ideia é algo extremamente prejudicial para um boa educação linguística. (BAGNO, 2011, p.74)

Aqui o locutor constrói novamente um espantalho para contra-argumentar, o de que *na cultura escolar* existe uma visão simplista do postulado da linguística de que não *existe erro de português*, entendido como “o que importa é comunicar”. Ora, o locutor não apresenta evidências – nem mesmo anedóticas – de que isso é intrínseco à cultura escolar. A acusação é colocada e classificada como “pobre e mesquinha” e serve como base para atacar a figura do docente, o único possível responsável por esse discurso na escola por ele ser o maior interessado e afetado pela relação escola/linguística:

Essa ideia é uma deturpação violenta de teorias linguísticas sofisticadas que, lidas pela metade ou só na superfície (quando são lidas), se transformam em conceitos tomados como “verdades científicas” pelos que não se empenham em estudar mais a fundo. E, para piorar, serve de acusação contra os linguistas por parte de pessoas que pretendem, com isso, desqualificar o trabalho dos pesquisadores e tentar preservar a ferro e fogo uma concepção de “língua culta” obtusa, obscura e irreal.¹⁶²

Os responsáveis por esse discurso “não se empenham em estudar mais a fundo”: leem pela metade, ou nem isso, as “teorias linguísticas sofisticadas” e deturpam-nas violentamente. Este trabalho marcado por posição não intelectualizada e, no limite, desonesta, serviria para acusar os linguistas com a intenção única de manter concepções outras de língua, “obtusas, obscuras e irreal”.

161 O recorte a que refiro é: Os linguistas têm tido grande influência na elaboração dos programas oficiais de ensino (em nível federal, estadual, municipal), têm elaborado projetos de formação continuada de professores, têm colaborado estreitamente com as instâncias oficiais de educação para traçar uma política de livro didático coerente com os novos paradigmas científicos educacionais. Como se vê, não existe mais justificativa para continuar “ensinando português” à moda antiga, sob o pretexto de que “você, linguista, não puseram nada no lugar da gramática normativa” - pusemos, sim, é só arregalar as mangas, ler, estudar, refletir e construir suas próprias alternativas (BAGNO, 2007, p. 71, grifo meu).

162 Ibidem, loc. cit.

Como exposto no capítulo inicial desta dissertação, a construção da norma-padrão como modelo ideológico pressuporia três elementos: o fato dela ser dogmática, doutrinária e emotiva¹⁶³. O caráter emotivo de uma ideologia está ligado à sua capacidade de motivar militância em seu favor, de despertar paixões, como o alarmismo da deterioração da língua. Parece que Bagno, a partir do que foi exposto, age de modo semelhante, ou seja, em seu afã de modificar a sociedade por meio do ensino, da escola, mobiliza os conhecimentos linguísticos e sua posição como representante do fazer científico de modo igualmente emotivo, porém com o sinal contrário: se a postura *purista* tem olhos na nuca, para o passado da língua, Bagno olha para frente, para o futuro da língua. Seu discurso se insere em uma luta maior que preza por determinados valores sociais e políticos, e insere a relação da linguística com a escola nesta luta. Para isso, cria-se um inimigo ora identificado na escola e nos professores ora na mídia, mas sempre como um perigo ao fazer científico e aos valores políticos defendidos pelo autor.

O normativismo tradicional tem sido duramente criticado pelos linguistas e pelos educadores justamente por tentar impor, com a ajuda de instrumentos ideológicos repressivos, um modelo de língua em tudo irracional, a começar por seu apego à escrita literária de autores consagrados, de preferência antigos, e por tomar essa escrita literária como espelho em que todo e qualquer cidadão comum deve se mirar para falar ou escrever, independente do gênero textual e do contexto de interação verbal em que se encontre. Filiado a uma secular ideologia que despreza a língua falada e tenta sujeitar uma língua viva, moderna, aos moldes da gramática do latim clássico – uma língua que nunca foi realmente falada, pois também era um modelo literário –, esse normativismo é pernicioso, porque é antidemocrático, pré-científico, quando não francamente anticientífico, o que se comprova pelos arroubos obscurantistas que frequentemente invadem os meios de comunicação na forma de ataques à ciência linguística e a qualquer esforço de tonar mais respirável e menos sufocante o debate sobre língua e ensino de língua em nosso país.¹⁶⁴

Neste recorte, o oponente é identificado no *normativismo tradicional* – o que seria um normativismo não tradicional? – caracterizado como um fazer que *impõe* de forma *repressiva* e *ideológica* uma língua *irracional*. Por esse motivo, ele seria combatido pelos linguistas e educadores. Porém a adjetivação vai além, a ideologia que o sustenta é *secular*; ele é, ainda, *pernicioso*, *antidemocrático*, *pré-científico*, dotado de *arroubos obscurantistas*; ele *invade* os meios de comunicação para atacar... a ciência linguística. Ora, diante deste cenário, justifica-

163 Cf. a seção 1.1.2 Padronização, ideologia e nacionalismo.

164 Ibidem, p. 109.

se um empenho apaixonado em combatê-lo. É dessa forma que, pela emoção, o locutor comumente empregado por Bagno mobiliza seu interlocutor: como um orador mobilizaria o auditório na Retórica clássica, apelando ao *pathos*. Não é muito diferente dos discursos alarmantes sobre o descaracterização da língua supostamente promovida pela variação e mudança. Ambos operam ideologicamente por meio dos afetos de modo a produzir militância.

6. Considerações finais

O mundo seria insuportável se as criaturas tivessem boa memória (Érico Veríssimo, *Olhai os lírios do vale*)

Recupero nestas palavras finais o que, em linhas gerais, expus nos cinco capítulos precedentes, com maior atenção aos resultados da análise e à discussão feitas no capítulo 5. Neste mesmo movimento, tentarei traçar em que medida esta dissertação contribui para a área da Educação, especificamente sobre linguagem e educação, na qual se insere, e para áreas afins, como a linguística, especialmente a sociolinguística; os limites, por outro lado, também serão apresentados, assim como as possibilidades que podem abrir no debate sobre língua, norma e sociedade, principalmente, se a essa mistura se acrescente a escola e sua complexidade inerente.

O capítulo 1, *O que se diz, o que se deveria dizer*, recebeu esse título por ser nele que discuti o conceito de *norma linguística*. O título faz referência às palavras de Coseriu: “[...] ao comprovar a norma a que nos referimos, comprova-se como se diz e não se indica como se deve dizer: os conceitos que, com respeito a ela, se opõem são normal e anormal, e não correto e incorreto” (1979, p. 69). O objetivo do capítulo não é dar conta de toda a complexidade da discussão, mas situar esta dissertação em uma determinada descrição do conceito. Para isso, parti de gramáticas recentemente publicadas, de autoria de linguistas ou de gramáticos próximos da linguística, cheguei ao conceito de norma em Coseriu (1979) e, então, tratei da relação entre padronização e ideologia, para a qual me vali de Milroy (2011), e seu conceito de *ideologia da norma padrão*, e Faraco (2002). Refaço agora resumidamente esse caminho.

As gramáticas nas quais busquei definições do conceito em questão foram a de Vitral (2017), Abreu (2018), Bagno (2011), Azeredo (2013) e Cunha e Cintra (2013 [1985]). Nas duas primeiras, o conceito de norma é mais específico e confunde-se com a ideia de *língua padrão*, o que as diferencia é um elemento meramente vetorial: em Vitral, norma se define de fora para dentro, numa pressão vinda da sociedade, em Abreu, a pressão se faz de dentro para fora, dos indivíduos e suas práticas para o conjunto da sociedade; Bagno e Azeredo concebem norma num sentido mais geral: daquilo que é normal a determinados agrupamentos sociais,

existiriam então diversas normas e elas seriam parte inerente à identidade linguística desses grupos. Todavia, em Bagno há uma diferenciação entre norma normativa, impositiva – próxima à definição de língua padrão em Vitral e Abreu – e *norma normal*. Azeredo considera que norma é o intermediário entre o sistema linguístico e o uso concreto. Cunha e Cintra, por sua vez, definem norma como uma característica que uma variedade linguística adquire pelo prestígio social, o que a transformaria em padrão de correção.

De todos esses gramáticos, o único que adota critério mais estritamente linguístico para a definição de norma é Azeredo, isso porque parte da teorização de Coseriu. Assim cheguei, então, à discussão de “Sistema, norma e fala” (COSERIU, 1979). Língua e fala, para Coseriu, não podem ser conceitos dicotômicos, como o é na perspectiva saussuriana, isso porque os fatos da língua só são visíveis no falar. Assim, “a fala é realização da língua e [...] a língua é condição da fala, constitui-se sobre a base da fala e só na fala se manifesta concretamente”¹⁶⁵. Em Saussure e seus continuadores, a língua, um sistema funcional, é tão distante da fala, atividade linguística concreta, pois para passar de uma a outra é necessário operar do concreto ao abstrato ou do individual ao social. Faltaria, portanto, algo que distinguisse, na intersecção entre esses pares, no ato de falar, o que seria propriamente da fala e o que seria da língua.

É aqui que entra o conceito de *norma* para Coseriu. Para explicar seu conceito, Coseriu utiliza a metáfora do xadrez: as diversas possibilidades de mover as peças dentro do que as regras permitem seria o equivalente à *norma*, as regras limitadoras desses movimentos, o *sistema*, e o movimento concreto das peças por cada jogador, a *fala*. Existiriam desta forma diversas normas, regionais, sociais etc. As normas se imporiam ao indivíduo, não o sistema linguístico. Contudo, se observado do ponto de vista diacrônico, só seria possível trabalhar com esta divisão tripartida se o par sistema/norma for entendido, nos diferentes momentos da história de uma língua, como *estados de língua*. Para cada momento, então, haveria um sistema e *uma norma* específica.

Foi neste ponto que estabeleci o vínculo com o tema desta dissertação: o ensino de uma norma padrão seria, por este ponto de vista, o ensino de um *estado de língua* anterior. O ensino de uma norma definida empiricamente pela linguística, como proposto por muitos linguistas, se apresentaria como ensino de uma *norma normal*, a culta, por isso, supostamente, tratar-se-ia não de uma *norma correta*, mas de uma *norma normal* entre tantas outras

165 Ibidem, p. 35.

existentes. Todavia, ainda que se procedesse por esse caminho, a imposição normativa permaneceria devido a fatores não linguísticos, como o prestígio social.

Desse ponto, tratei de distinguir os conceitos de *norma padrão* e *norma culta*, como têm sido utilizados hoje, voltando minha atenção para os elementos externos que os definem. Para isso parti de uma abstração sobre a definição de língua entre elementos internos, léxico-gramaticais, e externos, socioculturais e políticos. O estruturalismo se pautou nos elementos internos para seu fazer, enquanto que outros paradigmas tentaram, cada um a seu modo, incluir os elementos externos; destaco os estudos da enunciação e a sociolinguística. Partindo do conceito de norma em Faraco (2002), que tem por base Coseriu (1979), situo a *norma culta* numa intrincada relação entre elementos léxico-gramaticais e socioculturais, ligados à cultura do letramento, uma *norma normal* que define identitariamente grupos sociais; a *norma padrão*, por outro lado, foi definida por mim como o entrelaçamento de elementos léxico-gramaticais e, não apenas socioculturais, mas principalmente sociopolíticos, como classe e poder, que, por sua vez, estão ligados à ideologia, no sentido fraco, como conceitua Bobbio (2016), ou seja, ela é orientada por crenças, valores e ideias que a tornam *dogmática*, por não ser concessiva, *doutrinária*, por estar associada à práticas de ensino não reflexivas, e *emotiva*, por motivar militância em sua defesa.

Todavia, muitos linguistas aceitam, como referência para o ensino, a existência de uma norma padrão, desde que a distância entre ela e a norma culta não seja tão grande, ou seja, nos termos de Coseriu, a *norma correta* não pode ser um *estado de língua* tão distante do *estado* atual. Assim, rotulo essa proposta como *norma padrão pragmática*: um modelo de correção que se aproximaria da norma culta pelos elementos internos, léxico-gramaticais. Contudo, não se livra do peso da ideologia, o que motivaria igualmente militância em seu favor, mas agora por parte dos linguistas.

Seguindo com a explanação, trouxe a discussão de Milroy (2011) sobre *ideologias linguísticas* e *padronização*. Para ele seria ideológico o fato de que, em uma língua padronizada, o padrão ser tomado metonimicamente pela língua como um todo. O processo de padronização obedeceria a motivações semelhantes à padronização de mercadorias: quanto menos variação, mais fácil a circulação de produtos, de moeda, de textos, mais fácil será o controle, a previsibilidade do resultado. Essa ideologia atingiria também os linguistas na definição de seus objetos de estudos, por exemplo, ao nomear variedades linguísticas como “formas não-padrão”, ou por defini-las pela ausência daquilo que se apresenta no padrão, o linguista assumiria, então, sua centralidade. Paradigmas como o Gerativismo também assim

agiriam por uniformizar objetos variáveis. A consequência social da ideologia da padronização é a naturalização com a qual as pessoas operam na aceitação de uma língua de correção, em detrimento das demais variedades, consideradas *não-línguas*. Contudo, Milroy não despreza o senso comum e critica os linguistas que o fazem, assim como coloca à luz de sua discussão o fato de que os linguistas que tentam combater essa visão ideologizada da língua também têm uma agenda ideológica, já que o objetivo seria modificar a opinião pública sobre essa mesma língua. Assim, tanto no *senso comum* quanto nos posicionamentos ideológicos dos linguistas, a *língua padrão* é a âncora, inclusive no discurso que, aparentemente, tenta questioná-la e relativizá-la.

Encerrei o capítulo 1 e dei início à descrição e à discussão de outro ponto importante para esta dissertação: a configuração do discurso da sociolinguística e dos estudos sobre variação em geral, tendo em vista, principalmente, o contexto político-ideológico do Brasil.

Parti da exposição do conflito entre as visões *formalista* e *funcionalista*: de modo geral, para os formalistas, a língua é um objeto abstrato passível de descrição por regras formais, que não se confunde com o uso linguístico concreto; já para os funcionalistas, a língua é um objeto concreto somente observável no uso em situações reais de interação social. Decorre dessa diferença que a importância do contexto social é minimizada na perspectiva formalista; enquanto que, na funcionalista, é essencial. Tendo como base Camacho (2013), expus resumidamente como o conceito de *regra variável* levou a sociolinguística a adotar uma perspectiva mais formalista, com prejuízo de explicações funcionais. Nessa trajetória, o social foi primeiro elemento da teoria a ser sacrificado (CAMACHO, 2013, p.156), mesmo após o abandono desse conceito.

Sem perder de vista a discussão, apresentei brevemente a periodização dos estudos sociolinguísticos proposta por Eckert (2012). eles podem ser agrupados em *três ondas*; a metáfora tem a intenção de não separá-los, destacando que, apesar das diferenças, fariam parte *do mesmo mar*. A primeira dessas ondas se caracteriza por estudos como o de Labov, em 1966, na cidade de Nova York. Aqui as variáveis linguísticas são associadas a categorias sociais primárias como faixa etária, sexo/gênero, grau de escolaridade, classe social, entre outras, definidas previamente pelo pesquisador; a segunda onda apresenta-se sob uma perspectiva etnográfica, o pesquisador presenciaria, durante um tempo maior de observação e convivência com a comunidade estudada, as redes de relação social dos falantes que, de uma escala local, se vinculariam com outras mais amplas. As categorias sociais vinculadas às variantes, desse modo, emergiriam da comunidade estudada. Um exemplo de estudo dessa

“onda” seria o trabalho de Labov em Martha’s Vineyard. Desses estudos, destaca-se o conceito de *comunidade de prática*, importante para o desenvolvimento da terceira onda: a *comunidade de prática* está relacionada a agrupamentos de pessoas que se engajam na construção coletiva de alguma atividade comum; nesse agrupamento compartilham orientações relativas ao mundo em volta e a si mesmos. Assim, construindo suas identidades sociais. O estilo, até então visto como “ajustes do falante à situação mediante emprego de variáveis individuais [agora é visto como] o modo como os falantes combinam variantes para criar modos distintos de fala” (CAMACHO, 2013, p. 256).

A terceira onda busca na variável linguística o lugar privilegiado de atribuição de significado social, por ela seria possível explicar a forma pela qual os sujeitos se inserem nas atividades sociais. Como a variação está vinculada às preocupações sociais de uma comunidade, à variável linguística não pode ser atribuído um significado social fixo, já que as preocupações são igualmente variáveis. A forma de observar a variação é o *estilo*. Assim, na fala de um mesmo sujeito, a variável observada pode estar vinculada a significados sociais diferentes a depender da *comunidade de prática* em que ele esteja inserido. O sujeito da variação ganha, então, outro status, pois, como nas palavras de Camacho¹⁶⁶, “o indivíduo não é um cavaleiro solitário vagando errante pela matriz social, como transparece na sociolinguística variacionista, mas se vincula à matriz social mediante formas estruturadas de engajamento”.

A exposição das três ondas da sociolinguística possibilitou olhar para seu desenvolvimento no Brasil, propondo, a partir de Pagotto (2015), uma interpretação: a de que, em seu desenvolvimento, há um vínculo com projetos políticos comuns à história do país, o que pode ser observado, principalmente, no modo como a posição de sujeito da variação foi preenchida nos diversos movimentos da produção da área, tendo em vista o vazio teórico deixado na caracterização desse sujeito, principalmente nos estudos que mais se enquadrariam nas duas primeiras ondas. Para isso explicar, construí um paralelo entre duas narrativas: uma pela perspectiva da história do país e outra pela história das ideias linguísticas, com foco nos estudos variacionistas e dialetológicos.

Do ponto de vista da história do Brasil, tomei como ponto de partida a Proclamação da República, em 1889, de modo a mostrar como ela instaurou, tanto no plano simbólico e discursivo quanto das estruturas administrativas e políticas do país, mudanças importantes. A ideia de um povo que precisava ser incluído e representado começa a vigorar e ganhar espaço

166 Ibidem, p. 259.

nos debates e nas preocupações políticas. No plano cultural, o modernismo encampou essa pauta ao propor uma identificação do brasileiro com sua própria cultura, em contraste com a noção idealizada do século anterior, e na construção de uma nação moderna, o que previa a incorporação, *a nosso modo*, do que é externo, movimento conhecido como *antropofagia cultural*. No plano dos estudos sobre a língua, o momento pode ser interpretado como um divisor de águas: é a partir daqui que se observa uma tentativa de *incluir o Brasil e o brasileiro*. De um lado existia o processo de gramatização que, ainda que tomasse a língua de Portugal como modelo, incluía o léxico do Português do Brasil; de outro, os estudos dialetológicos despontavam, revelando os falares do brasileiro. Entretanto, a ideia de construção de um *país civilizado* tinha na língua um importante instrumento de inclusão e exclusão. Isso porque, na contramão dos estudos dialetológicos, uma forte posição *purista* se fixava em defesa de uma língua referenciada no padrão de Portugal, dominada por poucos. Desde os embates de Rui Barbosa com Ernesto Carneiro Ribeiro às discussões sobre o nome a ser adotado para a língua que por aqui se falava, evidenciava-se este confronto político linguístico.

Com a urbanização e a industrialização do país, intensificadas a partir da década de 1950, a preocupação de revelar quem era o povo brasileiro e de incluí-lo se fortalecia, não sem conviver com forças reacionárias. As reformas de base de João Goulart geraram fortes reações, que motivadas também por outros fatores, culminaram no golpe de 1964 e nos 21 anos de autoritarismo da Ditadura Militar. O crescimento da população urbana, aliado à excessiva concentração de renda, configurou o espaço das cidades como retrato da desigualdade brasileira. As populações migrantes se concentraram nas periferias das grandes cidades, enquanto a economia do país se desenvolvia em função de uma pequena camada da população, beneficiada pelo chamado *milagre econômico*. No plano dos estudos linguísticos, os estudos geolinguísticos se fortaleciam com a publicação de diversos atlas linguísticos regionais, principalmente da região nordeste, e os estudos variacionistas se voltavam para o ambiente urbano. O projeto político de revelar o brasileiro, que esteve presente, *grosso modo*, desde o início do século, também orientava esses estudos de modo a fazer falar o Brasil e incluir os sujeitos por meio da língua. Daí a importância de projetos como NURC e Gramática do Português Falado, que desnudavam a norma culta.

Com a chegada da Nova República, dá-se uma confluência interessante entre a produção de estudos linguísticos e os conflitos político-ideológicos que se colocam com a abertura democrática e que perduram até hoje. Com a inclusão na agenda política nacional do

enfrentamento da desigualdade social, o país viveu, entre o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e os dois de Luiz Inácio Lula da Silva, um período de mudanças importantes do ponto de vista econômico, político e social. Interessa, na leitura que propus, as bases de sustentação discursiva do período: durante os governos Lula, mais especificamente em 2006, houve uma mudança no perfil do eleitor do Partido dos Trabalhadores (PT), o que garantiu sua sequência de vitórias eleitorais. Singer (2012) lê essa mudança como a configuração de uma base lulista motivada pelas alterações na dimensão político-econômica, promovidas num contexto que permitiu, “contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, a adoção de políticas para reduzir a pobreza – com destaque para o combate à miséria – e para a ativação do mercado interno, sem confronto com o capital” (p. 13). É assim que se inverteu a base de sustentação do discurso encampado pelo PT: se na década de 1990 ele era apoiado principalmente por uma elite intelectualizada, nos anos 2000 passa a ter quase metade dos seus apoiadores nas camadas sociais com renda de até dois salários mínimos¹⁶⁷. Isso permitiu que o discurso político oficial se *popularizasse*, em detrimento de uma postura de enfrentamento classista, marcante na década passada. Supõem-se, então, que, aquele povo brasileiro que sempre se tentou incluir, neste momento dava sustentação aos discursos políticos, pois estava realmente ocupando o espaço prometido: ao mesmo tempo que milhares foram retirados da linha da miséria, o Ensino Superior se expandia, o Brasil saía do mapa da fome, a renda média aumentava. No campo dos estudos linguísticos, desde o início da década, várias gramáticas foram publicadas, mas não eram gramáticas tradicionais, e sim compêndios produzidos por linguistas¹⁶⁸. Trata-se de um movimento que “a despeito de alguns vestígios de conciliação e resistência, estão disputando com as gramáticas tradicionais o imaginário da língua nacional, buscando estabilizar novos/outros sentidos para a língua” (FARIAS, 2014, p. 120).

Portanto, em meio à euforia social, a linguística viveu uma intensa participação no processo de gramatização do Português Brasileiro, sustentado em partes nessa reconfiguração discursiva em torno do *popular*: a voz que fala nessas gramáticas não é aquela da elite literária do século XIX e XX, mas, principalmente, a do brasileiro urbano falante da norma

167 Ibidem, p. 109.

168 Desde 2000, quando é publicada a Gramática de usos do português, de Neves, várias outras gramáticas foram publicadas: Gramática Houaiss da língua portuguesa (AZEREDO, 2008), Gramática do brasileiro (FERRAREZI JR.; TELES, 2008), Gramática do português brasileiro (PERINI, 2010), Nova gramática do português brasileiro (CASTILHO, 2010), Gramática pedagógica do português brasileiro (BAGNO, 2011), Pequena gramática do português brasileiro (CASTILHO; ELIAS, 2012) e Gramática de bolso do português brasileiro (BAGNO, 2013).

culta, sem que com isso os falares populares deixassem de estar ali também marcados pela consideração da variação linguística por seus autores. Também coerente com outra marca da produção sociolinguística, esse processo de gramatização tem relação com o fato de que escolaridade é, via de regra, a definidora da parcela da sociedade que utiliza a *norma culta*. É o brasileiro que almeja ascender socialmente por meio da escola e do domínio da língua prestigiada que precisa de um referencial adequado para o estudo. Justifica-se, dessa forma, disputar com as gramáticas tradicionais o imaginário sobre a *língua nacional*.

Por fim, são necessárias duas considerações sobre o que foi apresentado nesse capítulo 2: em primeiro lugar, a narrativa dupla que construí serve como referência e sustentação contextual da análise e da discussão dos textos de Neves e Bagno que empreendi no capítulo 5; não tenho a pretensão de tomá-la como completa, uma vez que, para se aproximar disso, seria necessária uma maior descrição dos estudos linguísticos do período e um indispensável aprofundamento metodológico do campo da História, de modo que a formação discursiva indicada como sustentadora dos projetos políticos fosse melhor elaborada descritivamente; em segundo lugar, e exposta essa limitação, a tese aqui esboçada abre espaço para pensar o período seguinte, no qual a euforia social se desfez e o discurso de base progressista da primeira década perdeu sua posição de destaque. Levantar e analisar os reflexos disso na produção discursiva da (socio)linguística, com base na leitura proposta nesse segundo capítulo, é uma possibilidade colocada.

No terceiro capítulo, apresentei resumidamente a história da disciplina Português. A partir do referencial teórico da história das disciplinas escolares, busquei dar conta de aspectos ligados à esfera oficial, do papel dos docentes como profissionais e dos conteúdos de ensino e práticas escolares. Assim, busquei ver a disciplina como parte de uma cultura escolar, nos termos como Chervel (1990) define, ou seja, a escola e sua cultura lidas não como instituição conservadora e reprodutora, mas como criativa e produtora de conhecimento.

Dois pontos centrais dessa história estão, como relatado no capítulo, localizados, primeiro, no Colégio Pedro II e, segundo, na relação da linguística com a escola a partir dos anos de 1970. Quanto ao Colégio, destaquei seu papel na definição tanto de exames de acesso ao Ensino superior da época, isso a partir de 1886, quanto da presença de seus professores no processo de gramatização do Português no Brasil e nos estudos dialetológicos. Com relação à linguística, mostrei que a partir da sua posição nos cursos de Letras, definida na década de 1960 por força de lei, sua interferência no ensino de Português, mais precisamente na década seguinte, deu-se num processo de polêmica com a Gramática Tradicional e na sua afirmação

como ciência, livrando-se da posição privilegiada em que se encontrava, foi o que Pietri (2003) denominou como *discurso da mudança*. A interpretação que normalmente se faz das mudanças no ensino promovidas na década de 1970 é baseada na perda de força do ensino de Gramática, em proveito de concepções e práticas de ensino baseadas na Teoria da Comunicação. Contudo, a partir de Pietri (2010), descrevi como, nas diversas interpretações que se teve da lei n. 5.692/71, esse hiato parece não ter ocorrido, pelo menos não na dimensão que normalmente se afirma, isso porque em guias curriculares regionais, como o de São Paulo, a Gramática continuou a ser um importante pilar do ensino de Português. Aliás, nesses mesmos guias de São Paulo é possível perceber uma influência muito forte da linguística, principalmente das ideias de Carlos Franchi.

O quarto capítulo foi dedicado à apresentação do referencial teórico-metodológico da análise, como também da apresentação do *corpus*. Quanto ao primeiro item, parti da teoria polifônica de Ducrot (1987), tendo em vista os estudos sobre a enunciação. Para Ducrot, a unicidade do sujeito é insustentável, uma vez que o *eu* pode ser visto como o autor empírico de um enunciado, como mera referência do pronome de primeira pessoa ou como quem assume a responsabilidade pelo que é dito, ou seja, em grande parte dos enunciados, excetuando-se os mais simples, o eu se apresenta a partir de várias vozes, como num jogo teatral, ao que denominou *polifonia*. Assim, proceder uma análise por essa teoria seria o mesmo que buscar no sentido de um enunciado – no *dito* – o que diz respeito às condições de seu surgimento – o *dizer*.

Dois conceitos básicos dessa teoria foram selecionados: locutor e enunciador. O primeiro deles diz respeito ao responsável pelo enunciado e não corresponde, necessariamente, ao autor empírico. O segundo, o enunciador, seria a voz mobilizada para que se afirme algo sobre o objeto da enunciação, assim se pode mobilizar enunciadores de diversos campos do saber para que, a partir deles, se faça determinada afirmação. O exemplo que utilizei, e que retomo aqui nestas palavras finais, é do editorial jornalístico. A voz que assume a responsabilidade pelo enunciado não tem um rosto específico, por isso não se pode atribuir a ela um autor empírico. Ao fazer determinadas afirmações, esse locutor pode mobilizar enunciadores do campo da Economia, da História, da Política, da Educação para dar credibilidade a seu argumento. Essas vozes estão indiciadas no enunciado pela escolha lexical, pelo estilo que se assume, pelos conceitos utilizados entre outras possibilidades. Ao lançar mão de um enunciador, é como se o locutor dissesse que determinada área do conhecimento, a Ciência, por exemplo, que diz, não o *eu*.

Como expus nesse quarto capítulo, entendo o discurso como prática e como objeto de disputa de poder, assumindo como base as proposições de Foucault (2003; 2009). Como prática porque não pode ser lido isoladamente das práticas institucionais, ou seja, não é possível separá-lo daquilo que é feito no plano das instituições. Como exemplificado no capítulo em questão, os discursos ligados à educação, por exemplo, não estão dissociados das práticas institucionais escolares, executivas, legislativas. Por isso que Foucault ao estudar a Loucura, por exemplo, analisa além dos discursos, as instituições médicas e as instâncias legislativas entre outras práticas institucionais.

Por fim, para analisar a construção dos argumentos de Neves e Bagno, utilizei-me de instrumental analítico da chamada Nova Retórica, um campo de estudos da argumentação que, desde Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]), tem renovado o estudo da Retórica clássica e da Dialética, sendo adotado como referência para diversas áreas, como o Direito e a Análise do Discurso. Para isso, Fiorin (2015) serviu de apoio. Nesse trabalho o linguista propõe que retomar a Retórica não significa reproduzi-la simplesmente, mas sim que se poderia utilizá-la à luz de conceitos e da metalinguagem da Análise do Discurso. Seguindo Fiorin, portanto, utilizei elementos da Retórica na análise discursiva e na discussão realizada.

O *corpus* também foi apresentado nesse capítulo: selecionei dois linguistas, um de São Paulo, Maria Helena de Moura Neves, e outro de Brasília, Marcos Bagno. Para cada um, dois livros serviram de base para a análise. São eles: **Gramática na escola** (GE), de 1990, e **Que gramática ensinar na escola?** (GEE), de 2003, ambos de Neves; **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística** (NLA), de 2007, e **Gramática pedagógica do português brasileiro** (GPPB), de 2011, ambos de Bagno. Para realizar a análise, procedi com recortes dos textos nos seguintes temas: escola e sociedade; escola e Gramática (Tradicional); escola e linguística. Quanto à seleção dos autores, ela se justifica, principalmente, na medida em que ambos são linguistas-gramáticos, o que traz ao discurso a sua dimensão de prática, ou seja, estss linguistas não apenas produzem discursos sobre a língua e sobre sua relação com a escola, mas também representam práticas de gramatização que podem servir de referência para o fazer escolar. Em relação às obras selecionadas, optei por trabalhar com livros de ampla divulgação, ou seja, que não circulam mais restritamente no ambiente acadêmico – como no caso dos artigos de periódicos, dissertações e teses – e com livros de autoria única. Esses dois critérios, *a priori*, possibilitariam a expressão de posicionamentos políticos mais abertamente colocados, visto que o controle do discurso por pares, nesses casos, é menor do que nos gêneros mais acadêmicos. Além disso, a escolha foi

pautada pelo fato de os livros apresentarem temática ligada à gramática ou à norma e o ensino de língua portuguesa. Por fim, livros de ampla divulgação tem como público-alvo também, se não preferencialmente, os professores da educação básica.

Por fim, o quinto e último capítulo. Reconstruo nos próximos parágrafos o caminho da análise e das discussões que realizei, com isso condenso os tópicos de análise e condenso os argumentos apresentados.

Em Neves, de modo geral, percebe-se uma diferença de tom, de assertividade entre os dois livros. *Gramática na escola* se constrói como um relato de pesquisa, marcado pela tentativa de neutralidade própria do fazer científico; *Que gramática ensinar na escola?* apresenta de forma mais explícita posicionamentos subjetivos e encaminhamentos motivados por visões ora da autora ora do campo dos estudos linguísticos. Todavia, há algumas continuidades: em ambos há a desconsideração do saber docente e da escola como produtora de conhecimento, embora se proponha certa conciliação entre linguística e escola no embate em torno do ensino gramatical; além disso, há em ambos a afirmação da linguística enquanto ciência quer em oposição ao *sensu comum* quer na marcação de sua responsabilidade cidadã; por fim, em ambos defende-se a construção de uma gramática de referência para o ensino que seja empiricamente construída.

Na categoria *escola e sociedade*, em GE, destaquei a tomada de posição da autora no conflito entre a *escola*, e o ensino normativo, e *sociedade*, referenciada nas ações oficiais estatais relacionadas à educação e à academia. Neves se coloca, obviamente, no segundo grupo. É assim que formula sua tese sobre o porquê da escola se manter apegada ao ensino prescritivo apesar dos esforços da academia e do Estado por novas concepções de língua e ensino: ela assim agiria por pressão das famílias e do senso comum. O docente, assim, procederá com aulas tradicionais de gramática porque os pais pressionariam neste sentido; mesmo sabendo de sua inutilidade para os objetivos de *escrever e falar melhor*, continuaria fazendo o mesmo como forma de defesa. Essa visão foi analisada por mim como desconsideração do docente como profissional e de seu saber prático como válido. Marca-se no discurso uma visão da escola como instituição transmissiva, e não produtora de conhecimento, como propõe Chervel (1990).

Em GEE, essa visão permanece, porém o encaminhamento mais assertivo sobre a questão marca a exclusão do docente como interlocutor. Fala-se, de modo geral, para os pares acadêmicos. Tanto é assim que há certo lamento pela diferença de tratamento entre o “professor de Português” midiático, que sabe tirar dúvidas e direcionar o uso linguístico, um

gramático com habilidades comunicativas, e o linguista portador dos postulados científicos. O gramático da mídia alimentaria o saber comum e leigo sobre a língua. Interpretei essa questão como uma disputa de poder pelo direito de dizer, pensando o discurso, a partir de Foucault (2008), como prática; neste caso, prática formadora de visões sobre a língua, e como objeto de desejo. Assim, o linguista disputaria o lugar, hoje ocupado pelo “professor de Português”, de onde se enuncia sobre a língua e se forma o pensamento comum. Por fim, e não menos importante, destaquei a proposta de Neves para o enfrentamento da questão: a conciliação para que se consiga alterar a relação da sociedade com a língua, de modo que a pressão deixe de ser por um ensino normativo, em função do trabalho para adequação linguística, tema que retornará na categoria *escola e linguística*.

Já na categoria *escola e Gramática (Tradicional)* predomina uma leitura negativa do que é feito no espaço escolar. Em GE, reprova-se a opção do professor pela Gramática Tradicional tanto do ponto de vista metodológico quanto teórico. Essa opção docente é justificada pela influência da instituição escolar que “despreza” a reflexão linguística e pela tradição dos livros, que compartimenta o ensino em eixos, como a leitura/interpretação, redação e gramática. Neves considera inaceitável que os docentes assim procedam, haja vista a presença da linguística na formação universitária.

Em GEE, por sua vez, essa postura de reprovação continua, mas de forma mais crítica. Partindo da associação direta, e não problematizada, entre livro didático e prática docente, Neves constrói e opera com a oposição escola limitada/ linguística moderna. É nessa chave que o trabalho com a Gramática Tradicional na escola é visto como vazio de sentido e sem função social. Por outro lado, há um esforço em não desmerecer a importância da Gramática Tradicional enquanto produtora de conhecimento secular sobre a língua, fazer apontado como “glorioso” em certa passagem. Essa oposição se intensifica na última categoria, *escola e linguística*.

Aqui se evidencia que a relação entre linguística e escola é uma via de mão única, trata-se de garantir que o conhecimento produzido na academia chegue e altere as práticas de ensino. O contrário não está posto, a escola nada parece acrescentar ao estudo da linguagem e à linguística. No início da análise de GE, expus uma narrativa utilizada no livro como introdução, na qual se simula a voz de um professor que representaria o oposto da linguística: ele ironiza o saber científico, acredita na defesa de uma norma pura, mas ainda assim cede, a contragosto, à proposta presente nos *modernos livros didáticos*. Introduzir o livro por esta narrativa antecipa a posição da autora em relação aos estudos sobre a língua no espaço

escolar. A tarefa da linguística se materializa no imperativo de se construir uma referência gramatical de base empírica que possa substituir os compêndios gramaticais tradicionais, nomeados em certa passagem de GEE como *diletantismo*. Apesar disso, há explícita preocupação com a moderação nesse embate, além de construir certa conciliação com a escola e sua preocupação com o ensino da língua padronizada. A moderação parece estar posta, tendo em vista um possível radicalismo de parte dos linguistas que investem no confronto com ensino normativo, o que produz determinada visão da área como *relativizadora* da norma. Por outro lado, Neves também tenta enunciar se afastando da visão tradicional de ensino e da postura preconceituosa que vê de forma hierárquica as variedades linguísticas. A autora chega a classificar essa postura como *medieval*, em oposição ao saber da linguística.

Ainda em GEE, Neves analisa a impenetrabilidade da concepção de língua da escola e do senso comum às descobertas científicas, porém não se aceita que o tratamento científico da língua sobreponha o ensino do padrão como objetivo escolar. A solução para Neves é a mesma identificada na categoria *escola e sociedade*: o ensino para a adequação linguística. É nesta direção que os linguistas deveriam atuar. Discuti a proposta chamando à atenção o fato da suposta neutralidade com que se vê essa adequação, essa adaptação das variedades à situação de comunicação. Não se destaca o fato de que determinadas variedades não possam ser utilizadas em determinados espaços, a interdição não é levada em conta nessa proposta. Busca-se a adaptação da linguagem em consonância com o imperativo atual por sujeitos também adaptativos, flexíveis no mercado de trabalho das sociedades liberais modernas. Confronta-se, desse modo, o discurso escolar *tradicional* e suas práticas pedagógicas, produzindo discursos consoantes com modos de vida produzidos pela sociedade liberal, que neutralizam as disputas de poder.

Passo a partir daqui à análise e à discussão em Bagno. O linguista da Universidade de Brasília é conhecido por seu discurso marcado por posicionamento político-ideológico explícito, principalmente no que se refere ao preconceito linguístico e à escola. Em *Nada na língua é por acaso* (NLA) e *Gramática pedagógica do português brasileiro* (GPPB), obviamente, essa característica não está ausente. Assim, destaco, de modo geral, o explícito posicionamento político-ideológico que concebe o espaço e o tempo pedagógicos como arena de enfrentamento político. A escola é, na visão de Bagno, um instrumento de modificação das mentalidades e dos comportamentos. Além disso, sua argumentação, diferentemente de Neves, é marcada por intensa adjetivação, caracterizando o adversário a seu modo. Ainda que

esses posicionamentos possam ser percebidos nas duas obras, em GPPB ele é mais marcado, talvez por ser essa obra uma gramática.

Na categoria *escola e sociedade*, há a colocação do embate entre *nós* – rotulado como *científico-pedagógico* – e *eles* – *obscurantistas, puristas*. Os enunciadores utilizados associam o *científico-pedagógico* a certo ufanismo, o trabalho em sala de aula deveria proporcionar que o falar brasileiro seja o legítimo objeto de ensino e aprendizagem, uma vez que se nega “*o que é caracteristicamente nosso na língua [...] a nossa própria identidade cultural como povo e nação independente!*” (BAGNO, 2007, p. 157). Essa oposição também se dá com o *conhecimento leigo*, também presente na escola, lugar de “representações, ideologias, preconceitos, mitos, superstições, crenças tradicionais, folclore etc.”¹⁶⁹ A presença, na escola, dessas duas visões *antagônicas* ao conhecimento científico só poderiam ser enfrentadas por meio de uma *reeducação sociolinguística*, processo pelo qual formar-se-iam cidadãos conscientes, modificar-se-iam as mentalidades com base em preceitos da ciência. Na discussão sobre essa proposta, levantei como questionamento o fato de a educação para cidadania ser aqui interpretada como a imposição de uma visão de mundo única, ou seja, não se pressupõe por essa proposta que na escola possam conviver outras concepções de língua e de mundo. Assim, a proposta de Bagno só pode ser levada a cabo por ações político-pedagógicas, e não científico-pedagógicas como quer.

Em GPPB, a proposta de Bagno foi caracterizada por mim como *radical* no sentido político do termo, conforme define Bobbio (2016). Isso porque não aceita temporizações e concessões, a única via a seguir é a que se propõe. É nesse sentido que a escola passa a ser vista mais enfaticamente como meio para enfrentamento do preconceito linguístico, entendido de forma bastante peculiar: o julgamento social a partir de variantes e variedades linguísticas está no mesmo plano do racismo, da homofobia, do antissemitismo, da misoginia, entre outras formas de discriminação. O caminho para o enfrentamento é a ciência; o meio, a escola. Dessa forma militância política e ciência são amalgamadas e fica, então, justificado seu projeto político-pedagógico.

A reeducação sociolinguística, no projeto de Bagno, deve ser feita, tendo como horizonte, entre outros objetivos, propiciar a rebeldia dos sujeitos contra os padrões estabelecidos. Não se trata mais de adaptação às convenções sociais, portanto, mas de rebeldia contra elas, modificando, transformando-as. Soma-se a isso que o espaço escolar tradicional é

169 Ibidem, p. 79.

construído como um *antimodelo* a seguir, enquanto que a ciência seria *modelo* ideal. Essa estratégia argumentativa foi utilizada largamente nos recortes dessa e das outras categorias.

Na categoria *escola e Gramática (Tradicional)*, as diferenças entre os livros não se restringem ao radicalismo de GPPB, mas se colocam na própria leitura que Bagno faz dos temas. É assim que, por exemplo, o uso da Gramática Tradicional é abordado nas duas obras. Em NLA, o primeiro objeto de crítica é sua adoção “cega” como teoria e instrumental para o ensino, o professor que assim procede é caracterizado de forma subentendida como um leitor *descuidado*. Agiria, assim, por conhecimento insuficiente, portanto, de seu objeto de ensino, senão perceberia que ela só pode ser estudada como patrimônio cultural do Ocidente. Fica colocado que o trabalho com gramática é teoricamente insustentável e inerentemente anacrônico, uma vez que a Gramática Tradicional ensinada não é exclusivamente linguística, mas carregada de especulações filosóficas, como o era antes de Cristo. Outra forma de reprovar o ensino feito a partir da Gramática Tradicional é compará-lo ao fazer da linguística e ridicularizar suas práticas. No segundo recorte colocado, a partir da simulação da voz de um professor – “é ou não é pra ensinar gramática?” –, esse fazer é rotulado como *encharcado de preconceitos sociais*, lugar de *decoreba* e práticas *ridículas*. Por sua vez, a gramática feita a partir da linguística é “o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso” (BAGNO, 2007, p. 69 e 70).

Chamei à atenção o fato de que, em Bagno, não há concessão em relação ao fazer escolar e ao saber do professor, indubitavelmente caracterizados como negativos. A estratégia para mostrar sua inadequação é a ridicularização e acusação por meio de adjetivação intensa que produz, não raro, comicidade.

O tema da substituição das Gramáticas tradicionais por outra de base empírica também se apresenta em GPPB. A definição de uma norma padrão pragmática não parece ser o caso para Bagno, visto que assume qualquer descrição de uma variedade linguística como incompleta e, portanto, sempre desatualizada, mesmo assim, é preciso que existam materiais de referência sobre a *norma real* de alto prestígio social, os agentes desta descrição seriam os linguistas. Levantei, neste ponto da análise, questionamentos sobre a descrição desta *norma real*: sua maleabilidade e heterogeneidade tornaria a sua definição uma prática carregada de subjetividade, o que seria contraditório com a proposta inicial. Isso porque seria preciso definir quem são os sujeitos que a utilizam e as fronteiras sociolinguísticas com outras normas. A saída para não enfrentar esta dificuldade está em utilizá-la como argumento para

afirmar que o ensino de gramática nas escolas é, na realidade, um não-ensino. Para isso, Bagno utiliza de vários espantalhos argumentativos, ou seja, constrói uma imagem distorcida da cultura escolar e a coloca numa posição de irresponsabilidade. Em certa passagem, joga com situações sociais que qualquer sujeito consideraria execrável, como o analfabetismo no início do Ensino Fundamental, para expor a escola ao absurdo:

será que alguém acredita que é possível levar uma pessoa a dominar plenamente as habilidades de leitura e escrita obrigando [...] uma criança na 5ª série/6º ano (lembrando que, segundo as pesquisas, a maioria dos alunos nessa etapa do ensino são praticamente analfabetos) a reconhecer e rotular uma oração subordinada substantiva direta reduzida de infinitivo? (BAGNO, 2011, p. 22)

Ora, é claro que essa prática não representa o fazer escolar com a gramática. Seu uso na argumentação tem apenas o objetivo de construir uma imagem negativa da escola e não permitir que ela possa ser um espaço de construção de conhecimento no imaginário de seus leitores. É uma estratégia de confrontação que revela sua motivação ideológica tanto quanto a que acusa seus oponentes de ter.

Por fim, a última categoria *escola e linguística*. Em NLA, há desde o texto de abertura, a inserção da linguística na ação de militância do autor, seu livro é justificado como um projeto pessoal de combate às discriminações de toda ordem, principalmente a que utiliza a língua como meio. Tendo em vista que os cientistas da linguagem não têm acesso à mídia e que a escola é responsável por difundir *ideologia arcaica e pré-científica*, a militância e interferência no ensino de português se justifica.

Em outras passagens, a cultura escolar é personificada na figura do professor, um sujeito que não apresenta práticas intelectualizadas, o que se evidencia pelas supostas queixas de que a linguística não colocou nada no lugar da gramática normativa e pela sua falta de estima pelos estudos. De modo geral, nos recortes com essa temática, a relação da linguística com o ensino é de verticalidade, diferentemente da conciliação e moderação buscadas por Neves. Aqui, como dito, não há concessão: o professor, ao receber as diretrizes da linguística, deve aceitá-las e aplicá-las da melhor maneira possível. Essa proposta foi problematizada a partir da consideração de Chervel (1990) sobre a diferença entre o Ensino superior e o Ensino secundário: no primeiro, não há preocupação com o aprendizado, os conteúdos que devem ser aprendidos são transmitidos e cobrados em devolutivas, o objetivo é mostrar aquilo que se *deve saber*; no segundo, o objetivo é outro: mostra-se não o que se *deve saber*, mas o que se

deve ser a partir dos conteúdos ministrados. É desta forma que Bagno parece enxergar sua relação com os professores: sua função como linguista é transmitir saber aos docentes; a estes cabe “arregaçar as mangas”, estudar e, de posse deste novo saber, ensinar aos seus alunos um modo de *ser*, que deve ser coerente com o projeto político inicial do linguista. Assim, o dogmatismo e a inflexão dessa postura se revelam pelo avesso da proposta, tendo em vista que retira do professor a liberdade de formar convicções próprias e propiciar aos seus alunos que também o façam.

Outro tópico explorado por Bagno é a negação da ideia de *erro*. Partindo do postulado científico de que *não existe erro* em língua, Bagno atribui à insistência da escola nessa noção um viés ideológico que seria característica da cultura escolar. É desse modo que a escola sonegaria de seus alunos a “realidade da língua”. A problematização deste postulado comum não só a Bagno, mas a muitos linguistas, foi feita a partir das discussões de Luckesi (2011), nas quais a leitura do *erro* na concepção negativa está vinculada ao castigo e à culpa. Por outro lado, há uma outra concepção de *erro*, a de que ele pode ser um acontecimento positivo no processo de aprendizagem, desde que se busque na sua origem os motivos de seu aparecimento, de modo a torná-lo base para uma correção de rumos. O *erro*, portanto, visto como ponto de partida para o aprendizado, é importante para a cultura escolar se, e somente se, for diferenciado do *erro* gatilho para atribuição de culpa e punição, como visto por Bagno e por outros linguistas.

Em GPPB, a argumentação sobre essa questão do erro se mantém, mas de forma a caracterizar, pelo oposto, a proposta de ensino apresentada: uma pedagogia de ensino de língua que permita a convivência *democrática* entre as variantes linguísticas. Por esse caminho, não seria necessária a prescrição, pois as variantes devem estar presentes na aula como estão nos outros espaços de convivência e interação. Caberia ao professor, atentar-se a quais variantes estão sendo utilizadas e quais deixaram de ser, para definir os objetos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a função do professor de língua portuguesa e do linguista se assemelhariam. Além da desconsideração completa das especificidades de cada atividade profissional, chamei à atenção na análise o dogmatismo da proposta. Agir de outra maneira, a partir de uma perspectiva normativa, por exemplo, seria *cometer um crime pedagógico*, nas palavras de Bagno.

Outra forma de mostrar negativamente o professor que contraria sua proposta é atribuir a ele equivocadas interpretações dos postulados científicos. Assim, aqueles que acusam a linguística de assumir postura que prioriza a comunicação, por exemplo, em

detrimento do ensino da norma culta, já que o erro de português não existe, assim o fariam para defender visões de língua e de ensino *obscuras, obtusas, irrealis*. No limite, percebe-se que a argumentação de Bagno contra a escola e os professores *tradicionais* serve para traçar a fronteira com seus inimigos políticos. Adjetivá-los como *puristas, obscurantistas*, ou por outras várias expressões depreciativas utilizadas no texto, ajuda a construir a imagem daquilo que se quer enfrentar. No último recorte analisado de GPPB, mostrei como a construção desse inimigo político-pedagógico serve, contraditoriamente, para a formulação de uma proposta de militância contra a *ideologia linguística* que revela seu caráter igualmente ideológico. Isso pode ser visto na forma como tenta mobilizar seus leitores e pares da academia a enfrentar o *normativismo pernicioso, antidemocrático, pré-científico* que se infiltrou na mídia e na escola para atacar a ciência da linguagem. Uma mobilização pela emoção.

Numa tentativa de síntese geral da análise, fica posto que, em relação às semelhanças:

- a) a cultura escolar é analisada em ambos autores como homogênea;
- b) a escola não é vista como produtora de conhecimento, mas como instituição feita para transmissão de saberes. Assim, nega-se o papel da escola na construção de um saber gramatical, por exemplo;
- c) ao professor, nega-se a posição de sujeito sócio-histórico que faz escolhas pedagógicas de acordo com convicções. As suas ações são motivadas por fatores sempre externos;
- d) A Gramática Tradicional deve ser substituída, no ensino, por outra gramática que seja de base empírica.

Quanto às diferenças:

- a) Neves defende uma postura de conciliação com o discurso escolar, apesar de depreciá-lo em certos momentos. No geral, percebe-se um esforço em direção ao diálogo e à ratificação de preceitos importantes para a escola, como o cuidado com a língua padronizada, principalmente, na modalidade escrita. Já Bagno evita qualquer conciliação, identifica na escola e nos professores a imagem do que precisa ser enfrentado; há postura abertamente contra o ensino prescritivo de língua, considera que a convivência entre as variantes deve ser a base da aula de língua materna, sob pena de incentivar preconceitos sociais. A escola para Bagno é espaço de militância política por meio do trabalho com a linguagem;
- b) Neves assume, na seleção dos enunciadores, a cientificidade como base. Dessa forma, seus enunciados se colocam como supostamente neutros, mesmo quando carregam julgamentos. Quanto às outras formações discursivas mobilizadas na argumentação, o

mais comum foi encontrar diálogo com as instâncias oficiais; já Bagno transita, a todo instante, entre duas formações discursivas: a científico-pedagógica e político-pedagógica. Com a primeira tenta alinhar o conhecimento da (socio)linguística aos estudos sobre metodologias de ensino; com o segundo, amalgama sua luta política associada ao campo do pensamento progressista com práticas de ensino baseadas nos conhecimentos da (socio)linguística;

- c) Essas diferenças enunciativas se manifestam também no estilo adotado pelos autores: enquanto Neves adota um estilo próprio da escrita acadêmica, utilizado largamente a terceira pessoa e evitando adjetivações, Bagno adota intensamente a adjetivação e a subjetividade nas análises;
- d) Não obstante ambos não aceitem que a Gramática Tradicional possa servir de base teórico-metodológica para o ensino, eles assim o fazem por motivos diferentes: Neves, por questões teóricas; Bagno recusa em vê-la como símbolo do ensino e da visão de mundo que quer combater.

A conclusão geral é a de que Bagno e Neves não enunciam do mesmo lugar. Se esta procura sempre estar situada no discurso acadêmico, supostamente neutro, o discurso de Bagno está em consonância com a luta política da primeira década do século XXI, um discurso que vê no popular um símbolo de resistência. Desse modo, valorizar as variantes estigmatizadas, dar a elas *status* de formalidade e correção é contribuir, no plano do simbólico, com as mudanças que ocorriam no plano socioeconômico. Porém, para que posições enunciativas como essa se mantenham, é necessário que o oponente se mostre presente, assim se delimitam as fronteiras e, pela polêmica, definem-se no espelho, num jogo regrado de mútuas distorções, como Maingueneau descrevera (2005). Por isso, a adjetivação é tão importante para o estilo de Bagno; é por essa estratégia que ele marca o adversário com rótulos do que não quer para si: normativistas, puristas, obscurantistas, retrógrados, conservadores, anticientíficos entre outros termos usados à exaustão nos dois livros analisados. Óbvio que, como a relação se dá no espelho, seu lado também é rotulado: defensores do vale-tudo, relativizadores, defensores do erro etc. Não é apenas essa estratégia de que se repete: durante várias passagens chamei à atenção o fato de que Bagno acusava seu opositor de ideológico, sempre em oposição ao seu saber científico. Essa postura, além de revelar a outra face no espelho, é índice de outra questão importante: a arrogância científica de considerar todos os outros saberes como inferiores ou *ideológicos* levou e leva ao

isolamento da ciência. Retomo o que diz Milroy (2011) sobre este embate dos cientistas da linguagem com o senso comum:

[...] se dissermos às pessoas que não são verdadeiras determinadas coisas sobre a língua em que elas acreditam firmemente, elas desconfiarão de nós e rejeitarão o que dizemos. [...] os linguistas que tentam persuadir os leigos diretamente de que todas as formas de língua são iguais e que a discriminação linguística é injusta não entenderam a natureza do diálogo (p. 62)¹⁷⁰

De fato, a atual situação de embates político-ideológicos e da negação da ciência parece ser o resultado, entre outros fatores, dessa postura que fora comum ao meio científico durante tanto tempo, e que ainda hoje se faz presente, como se nota na postura aqui analisada.

Refeito o caminho de escrita desta dissertação, cabem, por fim, algumas considerações sobre suas contribuições, limites e perspectivas.

Inserida na área da Educação, especificamente no que se refere à linguagem, esta dissertação contribui por sistematizar uma crítica específica à produção discursiva da (socio)linguística sobre o ensino de gramática. O objetivo de construir a crítica não está na defesa do ensino tradicional – agir desta forma seria alimentar o mesmo sistema de polêmicas sobre o ensino que se arrasta há algumas décadas –, mas justamente na construção de um debate menos polarizado que resulte no aproveitamento de saberes tanto da cultura escolar quanto da linguística para a melhoria do ensino de Português no Brasil. Também espero, com esta dissertação, ter contribuído para a valorização da escola enquanto espaço de produção de conhecimento, lugar do qual ela está desalojada em muitos discursos sobre educação. Ainda sobre as contribuições, espero também ter contribuído minimamente com a linguística no que diz respeito à construção dos saberes sobre a história das ideias linguísticas no Brasil, especificamente no entendimento do processo de desenvolvimento da sociolinguística.

Os limites deste trabalho estão colocados principalmente nos riscos que assumi ao trabalhar com certas generalizações. Assim, ao selecionar como horizonte de retrospectiva a formação da sociolinguística no Brasil e a história da disciplina Língua portuguesa, vi-me forçado a operar com generalizações e certo rigor flexível para dar conta da tarefa, construindo minimamente o cenário para a análise. Assim, a narrativa histórica que acompanhou o desenvolver dos estudos linguísticos no Brasil necessita de maior

170 Coincidentemente, a tradução de Milroy que utilizo nesta dissertação como referência é feita pelo próprio Marcos Bagno.

aprofundamento, assim como a própria narrativa do desenrolar desses estudos também necessita de maior atenção às obras e às concepções teórico-metodológicas. Quanto à disciplina escolar, também seria necessário mais detalhamento e maior rigor na narrativa histórica, o que não foi possível. A própria análise apresenta também limitação, na medida em que toma apenas quatro livros, de dois autores, como representativos de um período da história das ideias sobre o ensino de gramática. Afora essas faltas e limites no plano teórico-metodológico, outras mais ficam, apesar das revisões e orientação; e não poderia ser diferente, visto que “meu talento é insuficiente, vós bem podeis entender”, como bem disse certa vez o escritor inglês Chaucer¹⁷¹.

Por fim, acredito que haja ao menos uma perspectiva interessante que se abre a partir desse estudo: o entendimento da relação intrincada entre os discursos e as práticas educacionais e políticas do período pode permitir, primeiro, que, em novos estudos, o papel da escola não seja minimizado e que à essa instituição possa se atribuir o protagonismo que ela precisa ter; segundo, a possibilidade de continuar a investigação sobre o lugar da (socio)linguística nos debates atuais sobre língua, sociedade e educação. A análise da construção do radicalismo político-pedagógico em Bagno pode ser um passo nessa direção. Muito mudou de 2013 para cá no plano político e social; é de se supor que os discursos produzidos pela linguística também tenham se alterado. O fato, há na produção discursiva analisada nessa dissertação uma fagulha do incêndio provocado pelos debates político-ideológicos atuais.

171 Tomo a citação de Fiorin (2015, p. 11) com a melhor das intenções.

7. Referências¹⁷²

7.1 Bibliografia do *CORPUS*

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

NEVES, M. H. M. **Gramática e Escola**. São Paulo: Contexto, 2019 [1990].

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2014 [2003].

7.2 Bibliografia consultada

ABREU, A. S. **Gramática integral da língua portuguesa**: uma visão funcional. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

ALTMAN, C. “Os eternos gramáticos – algumas considerações sobre norma e prescrição na descrição linguística”. *In*: BASTOS, N. B. et. alli. (orgs.). **Homenagem: 80 anos de Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. “Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso” *In*: **Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido**, 11-80. Trad. de Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre, EDIPUCRS, (2004 [1982]).

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEREDO, J. C. **Gramática Housaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2013.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

172 De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M. “Variação linguística, Avaliação e Mídia: o caso do ENEM”. *In*: FARACO, Carlos Alberto, ZILLES, Ana Maria (orgs). **Pedagogia da Variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

BARBOSA, A. G. “variação linguística no curso de letras: práticas de ensino. *In* FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. [orgs.]. **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARZOTTO, V. H. “Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas”. **Ecos Revista**, Cáceres - MT, v. 02, p. 93-96, 2004.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989

BENEVIDES, M. V. de M. “Cidadania, direitos humanos e democracia”. *In*: ARIENTE, E. A. (coord.). **Fronteiras do direito contemporâneo**. São Paulo: D.A. João Mendes Junior, 2002, p. 111-132.

BITTENCOURT, C. M. F. “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. *In*: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Orgs) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2008.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.;PASQUINO, G. **Dicionário de política**: volume 1. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016.

CALVET, L. **sociolinguística**: um introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, R. G..**Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CARDOSO, S. A. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A; ELIAS, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHERVEL, A. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. **Teoria & Educação**, 2, 1990, p. 177-229.

COSERIU, E. “Sistema, norma e fala”. *In: Teoria da linguagem e Lingüística geral: cinco estudos*. Tradução: Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

CRISTÓFARO-SILVA, T. ; YEHIA, H. C. **Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em <http://fonologia.org>. ISBN 978-85-7758-135-1.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CYRANKA, L. F. M. “A pedagogia da variação linguística é possível?” *In: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. [orgs.]. Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2015.

DIAS, L. F. **Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Trad.: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, O. “Argumentação e “topoi” argumentativos”. *In: GUIMARÃES, E. (Org.). História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989. p.13-38.

ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

ECKERT, P. “Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation”. **Annual Review of Anthropology**, vol. 41, p. 87–100, 2012.

FARACO, C. A. “Norma-padrão brasileira”. *In BAGNO, M. [org.]. linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FARIAS, W. S. “As gramáticas dos linguistas no Brasil: efeitos de sentido polêmicos sobre a língua a reconhecer”. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2014.

FERRAREZI JR, C. F. da; TELES, I. M. **Gramática do brasileiro: uma nova maneira de entender a língua**. São Paulo: Globo, 2008.

FISCHER, R. M. B. “Foucault”. *In: OLIVERIRA, L. A (org.). Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, M. “Estratégia, poder-saber”. *In: Ditos & Escritos IV*. Trad.: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- FONSECA, Eduardo Nuno. “Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação”. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 181-196, jan./mar. 2014.
- GUIMARÃES, E. “Sinopse dos estudos do Português no Brasil: A gramatização brasileira”. *In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (orgs.). Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: São Paulo, 1996.
- HILSDORF, M. L. S.. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LABOV, W. “Estágios na aquisição do inglês standart”. *In: FONSECA, M.; NEVES, M. Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- LEITE, M. Q. **Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- LEMINSKI, P. **Toda poesia: Paulo Leminski**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz V. Boeira e N. Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.
- MILROY, J. **Language and social networks**. Oxford: Blackwell, 1980.
- MILROY, J. “Ideologias linguísticas e as consequências da padronização”. Trad. Marcos Bagno. *In: BAGNO, M.; XOAN, L. (orgs.). Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- OLIVEIRA, R. P. de.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2016.
- PAGOTTO, E. **As (Re)(re)descobertas do Brasil – Variação linguística, Sujeito e Discurso**. *In: Língua e Instrumentos Linguísticos – No 36 – jul-dez 2015*.
- PAULINELLI, M. de P. T. “Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva”. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago. 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIETRI, É. de. **O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da linguística brasileira**. Tese (Doutorado em linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2003.

PIETRI, É. de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. Revista Brasileira de Educação, vol. 15, núm. 43, janeiro-abril, 2010, pp. 70-83.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1997.

RAZINNI, M. P. G. “História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira”. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 4, p. 43-58 jan./jun. 2010.

ROCHA, L. C. de. **Gramática nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

RODRIGUES, S. **Viva a língua brasileira: Uma viagem amorosa, sem caretice e sem vale-tudo, pelo sexto idioma mais falado do mundo – o seu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, R. V. M. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2005.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

SENE, M. G. de. “Percepções sociolinguísticas, avaliações subjetivas e atitudes linguísticas: três domínios complementares”. *In: TODAS AS LETRAS*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 304-323, jan./abr. 2019.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. “Português na escola: história de uma disciplina curricular”. *In: BAGNO, M. (Org.). linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SORIANO, L. G. M. **Percepções sociofonéticas do (-r) em São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em linguística)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. “Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente”. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233.

VITRAL, L. **Gramática inteligente do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.