

PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE NORMA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Diogo de Campos ALVES⁹⁶

Vanessa Regina Duarte XAVIER⁹⁷

Resumo: Esse artigo problematiza conceitos relativos à norma linguística, a partir do Plano Nacional do Livro Didático (2017) e de dois livros didáticos do Ensino fundamental II, analisando o tratamento deles e suas consequências no ensino de língua portuguesa (LP). Julgou-se necessário compreender a origem sócio-histórica das normas existentes na LP, à luz de Mattos e Silva (2004) e Lucchesi (2006, 2012), evidenciando fatores extralinguísticos da normatização e variação da língua. Feito isso, discutiu-se a relação da *norma-padrão* e o ensino de LP, reforçando a necessidade de um posicionamento crítico quanto ao seu ensino exclusivo (FARACO, 2008).

Palavras-chave: Norma linguística. Língua portuguesa. Ensino.

Abstract: *The following article discusses the standards concepts of linguistics starting from Plano Nacional do Livro Didático (2017) and two textbooks from elementary school. When their treatments and consequences at teaching Portuguese language (PL) were analyzed, it was deemed necessary to understand the socio-historical origin of PL existing standards according to Mattos e Silva (2004) and Lucchesi (2006, 2012), highlighting extralinguistic factors of standardization and fluctuation of language construction. The relation of standards rule and teaching of PL were discussed after, within a reinforcement of a critical position in terms of exclusive teaching (FARACO, 2008).*

Keywords: *Standard Language. Portuguese. Language. Teaching.*

⁹⁶ Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFG-RC, Catalão, Goiás, Brasil, diogocaalves@gmail.com

⁹⁷ Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL), UFG-RC, Catalão, Goiás, Brasil, vrdxavier@gmail.com

Introdução

A questão da conceituação de normas linguísticas e suas implicações, tanto de natureza pedagógica quanto política, tem nutrido bastante discussão nos estudos linguísticos, todavia não se trata de temática já esgotada, pelo contrário, ainda se mostra de suma importância (re)pensar o conceito de norma e a sua abordagem no ensino de LP, tendo em vista a multiplicidade terminológica encontrada em livros didáticos do Ensino Fundamental e no Plano Nacional do Livro Didático (2017), o que demonstra uma indefinição do fenômeno no material didático em uso nas aulas de LP.

De início, dentro do cenário sociolinguístico brasileiro, as normas linguísticas foram compreendidas, nesse trabalho, a partir da contextualização da constituição social e linguística heterogênea da língua portuguesa no Brasil. Fatores sócio-históricos, como a catequização dos índios e consequente imposição da LP como língua oficial, em detrimento das inúmeras línguas indígenas presentes no território brasileiro, e, à época escravocrata, com a vinda de um expressivo contingente de africanos e, conseqüentemente, de suas línguas maternas, muito contribuíram para a existência de uma gama de normas linguísticas no Brasil, o que se justifica por toda essa diversidade linguística e cultural do país.

Por razões sócio-históricas e políticas, os processos de padronização da língua portuguesa oriunda de Portugal – que passou a ser denominada como *norma-padrão* – tiveram o intuito de silenciar as demais línguas coexistentes nos países em que ela se impôs como língua oficial. Embora essas ações políticas e sociais de cunho proscritivo tenham proibido o uso oficial de outras línguas no Brasil, estas resistiram, e resultaram, por exemplo, nos centros urbanos, especialmente em bairros periféricos e no interior de alguns estados, em variações na estruturação do português, o que, futuramente, corroborou para uma polarização da imagem português brasileiro, de acordo com Dante Lucchesi (2012; 2017). Tal entendimento da realidade sociolinguística das normas existentes no português brasileiro é, muitas vezes, conduzido no contexto escolar de modo equivocado no que concerne ao próprio termo “norma” e às suas respectivas variedades, o que possibilita a construção de percepções e julgamentos sociais normatizadores e preconceituosos quanto ao fenômeno e à sua funcionalidade.

Nesse sentido, esse trabalho objetiva problematizar a noção de norma e suas variedades de conceitos presentes a) em dois livros didáticos do Ensino Fundamental II, a saber, *Português Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2015), usados em uma escola da rede pública estadual da cidade de Catalão-GO, e b) no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), com o

intuito de problematizar o uso de termos confusos em referência a normas linguísticas no Brasil e suas implicações no ensino da LP.

Para isso, primeiramente, fez-se necessária uma breve explanação sobre as tipologias de normas linguísticas existentes no Brasil diante de um olhar sócio-histórico, para elucidar a complexidade dessa heterogeneidade linguística sob a qual se estabeleceu a padronização de uma norma como a oficial do país. Após essa parte, debateu-se sobre o papel da *norma-padrão* no ensino, evidenciando a sua função e suas implicações pedagógicas e políticas, para, assim, adentrar na análise dos documentos, no ensejo de contribuir para um posicionamento mais crítico e reflexivo sobre a(s) conceituaç(ões) de norma, especialmente, da *norma-padrão* e sua relação com o ensino de LP.

Breve contextualização do surgimento das normas *culta, padrão e popular* no Brasil

De antemão a esta breve contextualização, pondera-se a necessidade de se compreender a noção de norma linguística, por esta possuir duas *modalidades* ou *sentidos*⁹⁸ nos estudos da linguagem. A princípio, Faraco (2017) compreende o termo “norma” dividido em geral e específico. O geral equivale à variedade linguística e recobre o entendimento do *como se diz* em determinada comunidade de fala, isto é, contempla o seu conjunto de traços linguísticos característicos (fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos e/ou discursivos). Por sua vez, Neves (2001) subentende a norma como *normal* ou *comum*, concebida e tida como usual, “média dos falares”, correspondendo à realidade linguística em sua variabilidade, em sua dinâmica própria no universo das relações sociais.

A segunda significação, concebida como “específica” por Faraco (2017), refere-se ao *como se deve dizer* em determinados contextos. É, ainda, entendida como uso regrado, uma modalidade ideal de língua e uso, sendo um dos seus objetivos o controle do comportamento linguístico dos falantes. Caracterizada pelo seu suporte normativo, tal concepção remete a uma idealização acerca do *padrão* de uso linguístico e é usada, assim, como referência de juízo de valor sobre as normas que não seguem tal padrão.

Dessa maneira, percebe-se que ambas as percepções do conceito relacionam-se com a sociedade. A primeira compreende o uso comum da língua como principal elemento que diferencia uma comunidade linguística da outra, já a segunda regula o considerado “bom uso”

⁹⁸ Os termos “modalidade” e “sentido” são utilizados por Neves (2001) e Faraco (2017), respectivamente, para descrever as duas noções que o conceito “norma” possui nos estudos linguísticos.

da língua, legitimando e excluindo normas, apontando, portanto, para o caminho da discriminação de usos linguísticos, sendo essa última perceptível em documentos escolares, como livros didáticos, compêndios gramaticais normativos, e na mídia⁹⁹.

Assim, ao depreender a existência de duas acepções do conceito norma, aplica-se a primeira noção de norma em relação à realidade das normas linguísticas do português do Brasil. Para compreendê-la, faz-se necessário situar as causas sócio-históricas que condicionaram a existência de uma gama de normas/variedades, bem como a normatização da língua portuguesa no território brasileiro.

De início, ao contextualizar a relação da LP e a realidade sociolinguística do território brasileiro, Lucchesi (2006) evidencia que um dos fatores da estratificação social da população brasileira resulta da força avassaladora que divide a sociedade em um grande fosso de uma absurda e degradante concentração de renda. Tal apontamento inicial do autor apresenta que a concentração de grande parte da renda destinada a poucos estimula a exclusão social, que, por sua vez, é o combustível de cenas de violência urbana, miséria e até privação de recursos básicos de cidadania. Com efeito, o mesmo autor afirma que essa clivagem social produz, de certo, uma clivagem linguística, no sentido não apenas da representação dos padrões do uso da língua, mas sobretudo dos valores sociais que recaem sobre as variações linguísticas, principalmente, sobre aquelas em que há variantes do uso da língua por falantes minoritários e explorados.

Nesse sentido, compreende-se que os fatores sócio-históricos condicionam juízos de valor sobre os diversos usos da língua, ou seja, “a clivagem socioeconômica se projeta no plano ideológico das representações sociais da língua através do preconceito linguístico, que promove a forte discriminação das formas mais típicas da linguagem popular” (Lucchesi, 2006, p. 85). O autor elucida, ainda, que essas representações sociais, de certa forma, modificam a imagem social da língua no Brasil, o que Lucchesi (2006, 2012, 2017) define como *polarização sociolinguística* da língua portuguesa, termo utilizado para demonstrar a dualidade da língua portuguesa representada em: a *norma linguística culta*, destinada ao uso da língua por falantes da elite, e, por outro lado, a norma da população socialmente marginalizada, conceituada como *norma linguística popular*.

⁹⁹ Um caso que representa tal entendimento proscritivo e discriminatório da língua na mídia foi o do livro didático “Por uma Vida Melhor”, da coleção “Viver, Aprender”, distribuído pelo MEC, o qual gerou uma enorme repercussão de que “o livro ensina errado”, pois havia em suas páginas exemplos de sentenças como “nós pega peixe” e “a gente pega o peixe”.

Coaduna-se a esse pensamento o de Mattos e Silva (2004), ao apresentar a ideia de *diglossia* da língua portuguesa, subdividindo-a em dois sistemas, mas com uma conceituação diversa, pela ideia de *variantes populares* para denominar o uso linguístico por falantes desprovidos de educação escolar e *variantes cultas*, representando a norma de pessoas escolarizadas.

Ambas as visões dos autores representam a heterogeneidade na constituição da língua portuguesa no Brasil, ilustrando mais de uma norma ou variantes da língua em coexistência, sendo elas correspondentes ao panorama social e histórico do país. Tal imagem da heterogeneidade das normas marcadas por classificações sociais da língua, discutidas acima, provém de raízes históricas, isto é, remonta ao início da colonização portuguesa das terras do Brasil.

Dessa forma, Mattos e Silva (2004) assevera que o Brasil caracterizava-se, no período colonial, pelo multilinguismo generalizado. O contato entre as línguas indígenas, o português europeu, as línguas africanas e outras línguas diversas de imigrantes contribuiu para a formação de uma variedade da língua portuguesa no território brasileiro. Primeiramente, o plano social observado no Brasil durante o processo de colonização fundou-se na escravização e colonização de dois povos importantes para a construção sócio-histórica do Brasil, os indígenas e africanos. É válido assinalar que a colonização consistiu em atos para dizimar os povos indígenas e, conseqüentemente, suas línguas, a partir de processos de aculturação e evangelização de uma população nativa estimada de seis milhões de indígenas na época. Situação semelhante ocorreu com os africanos, que para o Brasil foram trazidos com o objetivo de servir de mão de obra, a saber, para cumprir trabalhos braçais nos campos da agricultura, da indústria e comércio açucareiros (MATTOS E SILVA, 2004). A escravidão negra no Brasil perdurou por mais de 300 anos, fazendo com que, segundo Ilari e Basso (2014), nos anos de 1800, a população de negros africanos e/ou afrodescendentes representasse mais da metade da população do país.

Já no plano linguístico, evidenciou-se o intenso contato entre línguas e povos étnicos diversos: havia um número estimado de 1.500 línguas indígenas no território brasileiro, juntamente com as 200/300 línguas de troncos linguísticos de origem africana, resultado da massa escravizada trazida da África (MATTOS E SILVA, 2004). Como resultado do processo colonizador e evangelizador, houve a necessidade de utilizar a língua portuguesa como instrumento fundamental para dominar os povos indígenas – a população nativa do território brasileiro –, proibindo-se o uso das denominadas *línguas gerais*– línguas de base tupi que serviram de intercomunicação entre portugueses e indígenas.

Nesse cenário, a língua portuguesa permanecia no uso de uma pequena parcela elitizada da época, tornando-se oficial por razão da lei de cunho político-cultural de Marquês de Pombal, de meados do século XVIII, que proibia o uso das línguas gerais, por representarem “um português simplificado, com interferências de línguas indígenas e também de africanas”, em documentos oficiais e na mídia (MATTOS E SILVA, 2004, p. 81), o que representa um dos primeiros atos de normatização da LP no Brasil. Assim, esse quadro linguístico manteve-se ao longo de séculos, configurando o português do Brasil e suas variações. Tal conjuntura precisa ser considerada nesse contexto, a saber, a presença de medidas normatizadoras da língua portuguesa, que provocaram mudanças na sua constituição sócio-histórica, tendo como consequências o silenciamento e o julgamento social depreciativo das línguas autóctones, africanas e indígenas.

Esse contexto multilíngue consistiu como plano de fundo do português do Brasil, desenvolvendo-se uma pluralidade e hibridização da língua devido à configuração étnica diversificada da sua população. Dessa forma, Mattos e Silva (2004) sintetiza três aspectos sócio-históricos que contribuíram para essa heterogeneidade do português: i) a presença das línguas gerais, que, plurais e dialetalizadas, confundiam-se com o português geral brasileiro; ii) a imposição do português europeu como língua oficial, que teria ao longo do período colonial uma população de falantes média de 30%, sendo ele a base para o português culto do Brasil a partir da segunda metade do século XVIII; iii) e, por fim, o resultado da complexa demografia histórica e social de negros africanos e afrodescendentes, que perfizeram uma média de 60% do total de falantes que aprenderam o português a partir da oralidade, como segunda língua, e em situação de aquisição imperfeita, tendo, assim, um papel importante na difusão do português dito popular¹⁰⁰.

Dessa maneira, esse quadro linguístico manteve-se ao longo de séculos, configurando o português do Brasil e suas variações. Como vimos, no século XVIII, a língua portuguesa tomou forma como língua de poder e de prestígio diante das demais línguas existentes no território

¹⁰⁰ Embora Mattos e Silva (2004) apresente os negros e afrodescendentes como os principais responsáveis por matizar o português popular, há que se questionar tal pressuposto, uma vez que ele parece estigmatizar os usos da língua feitos por esses falantes. Além disso, Naro e Scherre (2007) identificaram, a partir de análises da concordância verbal, que o português moderno do Brasil é resultado de falares das diversas línguas. Sendo assim, compreende-se que as representações do português dito *popular*, a exemplo da ausência da concordância verbal, não são advindas exclusivamente da influência de falantes de origem africana no PB ou de qualquer origem étnica específica, independentemente do contingente significativo de escravos, visto que há evidências dessa ausência de concordância na língua portuguesa dentro do contexto europeu, anterior ao contato com as línguas africanas e ameríndias.

brasileiro, a partir da implementação da Lei Pombalina, de cunho político e linguístico hegemônico. Mattos e Silva (2004) considera tal momento como resultado de uma pretensão ação homogeneizadora da escolarização, a qual fundamentou-se em um ideal normatizador, que procurava enobrecer e *desmiticizar* o português do Brasil. Considera “pretensa”, pois a origem de tal lei, reforçada pela necessidade social de escolarizar o povo brasileiro, expressa na Constituição de 1824, “explicitava a intenção de tornar o ensino universal e obrigatório. Boa intenção que não se fez realidade até hoje.” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 39). Isso se dá porque o acesso à educação visava apenas à elite burguesa, como mostram os dados de Houaiss (1985, p. 137 *apud* MATTOS E SILVA, 2004, p. 39): até o século XVIII, o processo de escolarização alcançou o percentual de 0,5% de letrados, tendo esta taxa um salto para em torno de 20% a 30% da população letrada em 1920, o que se manteve por muito tempo.

Tais dados evidenciam que o acesso ao âmbito escolar, e, por conseguinte, ao ensino da língua portuguesa, restringiu-se a uma minoria economicamente privilegiada, o que implicou problemas de valoração ideológica e hierarquização dos usos da língua e dos sujeitos que a utiliza(va)m.

Em decorrência disso, pode-se dizer que a língua portuguesa, vinculada ao uso padrão de Portugal, permanecia em espaços escolares e urbanos brasileiros destinada a uma pequena parcela elitizada da época, obtendo uma posição sociocultural prestigiada no início do século XIX. Por outro lado, o escasso acesso de um contingente majoritário da população à educação fez com que este aprendesse a mesma língua quase que exclusivamente por meio da oralidade, em seu cotidiano, em contato com suas línguas maternas, bem como em condições precárias, o que, segundo Lucchesi (2006), provocou mudanças profícuas nas estruturas da língua portuguesa.

Dessa forma, nota-se a importância de tecer os fatores sócio-históricos que condicionaram a existência de normas polarizadas do português, o que caracteriza o quadro sociolinguístico heterogêneo e plural da língua portuguesa no Brasil. Como resultado desses processos extralinguísticos que influenciaram a estrutura desta variedade da LP, constituíram-se duas grandes normas no português brasileiro, as quais possuem, além de uma estruturação gramatical diferenciada, uma valoração ideológica e hierarquizada vinculada à diversidade sócio-histórica e étnica no Brasil. Assim, tem-se denominado a *norma culta* como aquela derivada do uso da língua por falantes da elite econômica do país, principalmente aqueles escolarizados, utilizada em meios altamente monitorados e valorada positivamente no âmbito social, de modo geral, enquanto a *norma popular* identifica-se pelo uso da língua pela maioria

da população do país, desprovida de educação escolar, sendo o reflexo da hibridização social, histórica, cultural e étnica que representa a sociedade brasileira (LUCCHESI, 2011).

Visto que a contextualização sócio-histórica das normas linguísticas no Brasil evidenciou dois grandes vetores: a *norma culta* e a *norma popular*; intriga-nos, ainda, o papel do conceito de *norma-padrão*, uma vez que este termo é comumente usado em livros didáticos, dicionários, provas de vestibulares, dentre outros compêndios normativos da língua.

Para tanto, julgou-se necessário apreender o caminho que a *norma-padrão* tomou no cenário linguístico brasileiro. De acordo com Faraco (2008), a construção da *norma-padrão* revelou-se excessivamente artificial. A elite letrada que se mantinha no poder, no século XIX, fixou o padrão do português brasileiro em conformidade ao modelo lusitano de escrita, isto é, implantou-se um modelo de língua totalmente desvinculado da realidade sociocultural do país.

Tal modelo não se instaurou aqui unicamente por uma imposição do governo português, mas também por ser um desejo da classe nobre. Por detrás dessa atitude conservadora da língua por esse grupo social, Faraco (2008) explica que havia um ensejo populacional intenso de viver em um país branco e de contornos europeus.

Dessa maneira, esse projeto padronizador não teve o objetivo de unificação política – uma vez que o Brasil tornou-se como tal na Independência –, estando politicamente consolidado quando ocorreram movimentos de padronização linguística no século XIX. (FARACO, 2008). O principal motivo era combater as variações do português popular, o que desencadeou o discurso do erro linguístico, isto é, tudo o que se distanciava do português de Portugal era considerado erro.

Embora a implementação dessa *norma-padrão* tenha se estabelecido na nossa sociedade e seja usada, até hoje, como modelo de ensino nas escolas, tal projeto padronizador nunca conseguiu alterar as faces linguísticas do nosso país (FARACO, 2008). Todavia, provocou o distanciamento crítico da *norma-padrão* em relação às demais normas linguísticas brasileiras.

Norma e ensino

Há um espaço conflituoso quando o assunto refere-se ao ensino da *norma-padrão* no contexto escolar. Sua implementação no ensino da língua portuguesa serve como princípio básico nos currículos escolares ao redor do país, porém há divergências teóricas sobre sua abordagem e, principalmente, sua implicação ideológica dentro de sala de aula.

A premissa de que a escola tem como papel fundamental a difusão da *norma-padrão* é

inquestionável. Todavia, a tradição escolar em relação à ensinância das regras gramaticais prescritas pela *norma-padrão* estabelece-se mais por razões ideológicas do que linguísticas. No quadro educacional sociolinguístico brasileiro, observou-se que o ensino, inicialmente, visava à burguesia e à elite brasileiras. Segundo Mattos e Silva (2017), isso explica o porquê da vitalidade de uma abordagem normativa-prescritiva no ensino da língua.

Nesse sentido, os interesses das classes mais altas da escala socioeconômica nacional se sobressaem, o que compromete o ensino da língua portuguesa nas escolas, enraizado e restrito à imagem da *norma-padrão*, muitas vezes confundida com o termo *norma culta* – uso real de fala por sujeitos escolarizados –, criando-se um discurso purista da língua, no qual o domínio desse padrão, entendido como o uso *correto*, se torna a chave principal para a ascensão social.

Há, portanto, um impasse entre os linguistas, que se posicionam diferentemente quanto ao ensino de tal norma. Por um lado, alguns estudiosos, a exemplo de Possenti (1996) e Bortoni-Ricardo (2005) defendem a necessidade da aprendizagem da *norma-padrão* pelos menos favorecidos no intuito de capacitá-los ao domínio de uma nova forma de falar e escrever, isto é, a norma prestigiada, sendo esse o caminho para a construção de uma democratização de cunho linguístico e social.

Por outra perspectiva, contra uma imposição ideológico-pedagógica da *norma-padrão*, alguns estudiosos da linguística, a exemplo de Soares (1986), Bagno (2015), Gnerre (1987), Faraco (2017), e sociólogos como Bourdieu (2003), posicionam-se criticamente sobre o ensino predominante da *norma-padrão*, sustentados pelo discurso de que tal norma torna-se uma ferramenta de poder com o intuito de excluir outras normas existentes, o que desencadeia o silenciamento de falares de alunos diversos, bem como obscurece-se a realidade da língua e de suas demais normas.

Em que pesem tais divergências, ambas as perspectivas dos teóricos entram em um consenso, uma vez que compreendem a importância da *norma-padrão* para o ensino da língua portuguesa e reconhecem que a sua ausência pode ter implicações no desenvolvimento sociocultural dos indivíduos.

O cerne da questão é a implicância social e a exclusividade do ensino dessa norma nas escolas. Muitas vezes, o problema se alastra pela omissão da realidade linguística em que os aprendizes encontram-se, ou seja, vigora um ensino de língua que reflete uma de suas normas desvinculada do seu uso concreto, moldada e vista sob o prisma de regras gramaticais próprias da *norma curta*, na nomenclatura usada por Faraco (2008), uma vez que esta consiste em uma representação apequenada da língua, que encurta sua riqueza e a reduza preceitos gramaticais

estreitos e rígidos.

Sendo a escola um lugar plural e diversificado, Silva (2002) elucida que é seu dever institucional oferecer igualdade de oportunidades a todos os brasileiros, independentemente de sua origem étnica, de classe ou outra qualquer. Portanto, a autora intensifica que esse pensamento deve ser introduzido no ensino da língua materna, tornando o aluno não somente usuário de uma norma de prestígio, mas sim competente no uso das múltiplas variedades e normas da língua portuguesa, conforme suas necessidades enquanto sujeito.

Para que ocorra um ensino mais democrático da língua portuguesa, é necessário que se desenvolva uma desmitificação hierárquica das normas, ou seja, além de evidenciar a importância da *norma-padrão/norma culta*, deve-se apreender o respeito a todas as normas linguísticas, elucidando sua importância para cada contexto linguístico. Acredita-se, assim, que o primeiro passo é uma revisão terminológica acerca do conceito de norma e a reavaliação dos juízos de valor imbuídos nos adjetivos *culto* e *popular*, pois há uma incongruência na utilização desses termos, que, por sua vez, dissimulam o fenômeno e constroem uma valoração negativa quanto a determinadas normas linguísticas.

O conceito de norma em dois livros didáticos de LP do ensino fundamental e no PNLD (2017)

Verificou-se, até aqui, a existência de variáveis da terminologia norma linguística, resultado de acontecimentos históricos, políticos e sociais, que condicionaram a percepção da língua portuguesa e das demais normas na sociedade e no contexto escolar. A construção dessas percepções das normas linguísticas é usada, muitas vezes, por um viés elitista, o qual estigmatiza o uso de normas que se desvirtuam dos parâmetros da *norma-padrão*, e, ao mesmo tempo, legitima o uso daquelas que se aproximam de sua estrutura.

Assim, é imprescindível compreender as implicações dessa variedade terminológica relacionada às normas linguísticas no ensino de língua portuguesa. Evidencia-se que, independentemente dos avanços dos estudos linguísticos sobre as conceituações de norma, há um descompasso e uma incongruência no uso e no tratamento didático dessas normas em livros didáticos (LDs) e em documentos oficiais, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal documento é de extrema importância aos professores de língua portuguesa, uma vez que os guia na sua *práxis* de ensino, e, por esse motivo, julgou-se necessário pesquisar como se dá a conceituação das normas linguísticas inseridas nestes, e assim, ao final deste tópico,

demonstrar, em uma perspectiva sociolinguística, novas conceituações que possam representar de forma consistente e democrática as normas coexistentes no Brasil.

Dessa forma, analisou-se a terminologia referente às normas linguísticas no Plano Nacional do Livro Didático (2017), documento que organiza as diretrizes de seleção de livros didáticos do Ensino Fundamental II – 6º (sexto) ao 9º (nono) anos, e dois LDs intitulados *Português Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2015) usados em uma escola da rede pública de Catalão-GO, referentes aos últimos dois anos desse mesmo nível de ensino, os quais constituíram o *corpus* desse estudo.

Primeiramente, observou-se no PNLD um discurso de caráter político e ético no intuito de legitimar e assegurar uma reflexão crítica sobre as normas e variedades que constituem o português brasileiro falado por crianças e jovens (BRASIL, 2017). Assim, o texto demonstra uma postura defensiva sobre a diversidade social, e, por conseguinte, a diversidade linguística, incentivando o ensino dos diversos usos das normas que compõem na língua portuguesa, exclusivamente a *norma urbana de prestígio* – conceituação de norma utilizada pelo documento.

Nesse ponto, nota-se o uso do termo *norma urbana de prestígio*, que é explicado no próprio documento o porquê dessa denominação

Em substituição à expressão “*norma culta*”, normas urbanas de prestígio é um termo técnico recente introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português brasileiro, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as Igrejas e a imprensa. (BRASIL, 2017, p. 11)

De fato, a expressão *norma urbana de prestígio* elucidada, de forma mais contextualizada, a representação do uso linguístico pela comunidade de falantes que desfruta de maior prestígio socioeconômico. Contudo, há uma discussão importante quanto à especificidade do termo *urbano*. Preti (1999) identificou, a partir de resultados de análises de conversação do Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC), que o uso da língua por falantes considerados cultos correspondia ao discurso de falantes que utilizam a *linguagem urbana comum*, isto é, denominação referente a “um falante de um dialeto social dividido entre as influências de uma linguagem mais tensa, marcada pela preocupação com as regras da gramática tradicional, e uma linguagem popular, espontânea, distensa.” (1999, p. 21). Assim, compreende-se que um falante “culto” ou de grau de escolarização superior adeque seu uso da língua de acordo com o contexto sociolinguístico em que está inserido, pois ao mesmo tempo em que se utiliza de uma linguagem

mais monitorada, também pode valer-se de jargões e gírias que são próprios de uma linguagem comum falada em centros urbanos.

Dessa maneira, o autor faz uma indagação a respeito de como se explica, objetivamente, a especificidade que caracteriza o falar culto. Por isso, volta-se à importância de se contextualizar social e historicamente a língua. Preti (1999) reflete sobre o contexto social do Brasil e o processo de uniformização educacional. Em decorrência de um discurso acentuado sobre democratização do ensino, proporcionou-se a uma faixa maior da comunidade urbana as possibilidades de acesso à educação, que antes eram exclusivas à elite, fazendo com que, no quadro sociolinguístico brasileiro, houvesse semelhanças nos usos da *linguagem urbana comum* e *linguagem urbana culta*. Porém, como forma de discernimento entre essas duas normas, a *linguagem urbana culta* identifica-se por falares oriundos de um grau de escolarização superior, apresentando ínfimas marcações de variações ditas populares no uso da língua em suas modalidades escrita e oral, o que nos estudos linguísticos permite o uso do termo *norma culta*, em uma perspectiva científica.

Coaduna-se com a ideia de Preti (1999) a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004) a respeito do termo urbano postulando três contínuos que representam as variedades do português brasileiro, os quais se entrecruzam: o *contínuo* de rural-urbano, o de oralidade e letramento e de monitoração estilística. Atenta-se, dessa forma, especialmente, ao primeiro *contínuo*, pelo qual a autora elucida haver traços graduais e contínuos entre as variedades que representam o falar urbano e rural. Isso permite dizer que há uma fluidez entre as fronteiras das variedades urbanas e rurais, ou seja, traços linguísticos presentes em ambos os grupos sócio-geográficos.

Considera-se, assim, um ponto positivo no documento do PNLD a substituição do termo *norma culta*. Tal adjetivo descritivo da norma usada por falantes escolarizados serviu como objeto de discussão para diversos autores, a exemplo de Faraco (2008, 2017), Bagno (2001, 2015), Lucchesi (2011, 2017), os quais evidenciaram uma preocupação social sobre a utilização equivocada do termo em questão.

Essa qualificação *culta*, usada em referência ao termo norma, assim como outros adjetivos, como *regional*, *popular*, *informal* etc., decorreu da necessidade de distinguirem-se os diversos modos de falar e escrever a língua, buscando adequar a heterogeneidade linguística aos diferentes condicionantes sociais. Esse processo de qualificar as normas corroborou para a sua hierarquização, não condizente com critérios linguísticos, mas sim socioculturais e políticos, como foi observado na polarização sociolinguística do Brasil.

Há, portanto, na designação *norma culta* um emaranhado de valores que permeiam a sociedade, bem como o contexto escolar. Bagno (2001, 2015), e Faraco (2008) apresentam duas percepções similares acerca da noção de *norma culta*. A primeira se dá pela ótica do senso comum na sociedade em geral, tomado pelo sentido absoluto do termo, ou seja, sugere-se que esta norma opõe-se às consideradas “incultas”. Nesse sentido, parte do modelo de língua inspirado na tradição gramatical normativo-proscritiva, que a percebe por um prisma antagônico ao qualificar os seus próprios usos. Por isso, muitas vezes, deparamo-nos com discursos e julgamentos sobre falantes de outras normas, taxando-os de *ignorantes*, *incultos*, como se não soubessem falar português ou se não fossem capazes de fazê-lo de maneira correta.

A segunda visão representa o olhar de cientistas da linguagem, os quais entendem a *norma culta*, primeiramente, como um termo técnico para designar formas linguísticas usadas por grupos sociais de escolarização superior, bem como de vivência urbana, sendo que sua situação de uso permeia os ambientes altamente monitorados, como a mídia, a escola etc. O termo *culta*, nesse entendimento, refere-se à cultura letrada, isto é, não envolvem apenas atividades de leituras e escrita, mas a combinação de elementos propriamente linguísticos com práticas socioculturais e valores sociais (FARACO, 2008).

Dessa forma, uma vez que a noção de *culto* possui um sentido comum e de largo uso na sociedade diante da primeira concepção apresentada acima, acredita-se que a opção, no PNLD, pela substituição do termo *norma culta* por *norma urbana de prestígio* aparenta ser um ponto positivo para o ensino de língua. Sendo o primeiro termo eivado de conteúdo ideológico e visto na sociedade não como apenas uma norma da língua, é necessário que haja uma reflexão sobre o seu uso, pois, pelo viés do senso comum, pode ocasionar pré-juízos ou preconceitos linguísticos contra os falantes que não a dominam.

O PNLD utilizou apenas este termo, *norma urbana de prestígio*, destacando a importância de respeitar as diversas modalidades da língua, porém com os olhos voltados ao ensino de tal norma em livros didáticos elencados pelo próprio documento.

Passa-se, então, para a análise dos livros didáticos usados em uma escola pública da cidade de Catalão-GO, dos últimos anos do Ensino Fundamental II, de autoria de Cereja e Magalhães (2015a, 2015b) e intitulados *Português Linguagens*. De forma a sintetizar a análise, mostra-se abaixo o quadro demonstrativo da variação terminológica da norma linguística nos exemplares analisados.

QUADRO 1-Termos relativos à norma em livros didáticos do Ensino Fundamental, de Cereja e Magalhães (2015).

8º (oitavo) ano	9º (nono) ano
Norma-padrão	Norma-padrão
Norma-padrão formal	Norma-padrão formal
Norma-padrão informal	*Variedade popular
	Norma culta

FONTE: editado pelos autores.

O quadro acima mostra a profusão terminológica de normas encontrada em ambos os livros didáticos analisados e especialmente no do 9º ano. O uso delas nos livros varia de questão para questão, sem haver uma padronização, demonstrando uma falta de clareza teórica a respeito, tendo como resultado o uso inconsistente dos termos referidos, desacompanhados de qualquer explicação sobre sua conceituação¹⁰¹.

Conforme discutido anteriormente, percebe-se, no uso do termo *norma-padrão*, presente em ambos os livros didáticos, uma projeção para um modelo abstrato da língua, distante, portanto, de qualquer tipo de uso real da língua. Há quem propague, ainda, o discurso que iguala as normas padrão e culta, o que se desfaz quando se compreende a formação sócio-histórica do Brasil, dada a origem em que formou cada uma delas, sendo a *padrão* um constructo de língua, uma idealização que não corresponde a nenhum uso linguístico, o que se opõe à *culta*, a qual condiz com uso real da língua por falantes escolarizados. Por esse entendimento, não é compreensível o uso das denominações *formal* e *informal* para identificar subtipos da *norma-padrão*, uma vez que a noção de *informal* admitiria algumas transgressões que no nível *formal* da língua seriam consideradas equivocadas, ou seja, que não seguem o que a *padrão* permite, dado a sua natureza e abordagem exclusivamente proscritiva e normativa da língua.

Nos livros didáticos, observou-se que as normas são trabalhadas das seguintes formas: em atividades de identificação e classificação da norma, linguagem ou variedade que estão presentes em gêneros textuais diversos; em atividades de reescrita, transpondo-se o texto do nível informal para o formal. Há, também, nessas atividades, a presença de julgamento social quanto ao uso de determinadas normas.

¹⁰¹ Acredita-se que uma explicação sobre esses termos tenha aparecido em livros didáticos de níveis de ensino anteriores (5º e/ou 6º anos). Contudo, considera-se importante reforçar seu significado sempre que possível, fazendo uma contextualização do uso dessas normas.

As atividades de identificação, classificação e transposição de uma norma a outra foram as mais comuns em ambos os livros. A título de exemplo, podem-se citar os seguintes direcionamentos extraídos das obras analisadas: *Reescreva o texto todo de acordo com a norma-padrão da língua.* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015b, p. 193); *Observe a linguagem empregada pelas personagens, que tipo de variedade predomina: uma variedade de acordo com a norma-padrão formal ou norma-padrão informal? Justifique.* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015a, p. 180). Questões como estas apenas requerem ao aluno que observe qual norma foi usada e, assim, identifique alguma palavra ou expressão que lhe permita classificá-la como tal, e, por fim, transcreva alguma parte do texto que possua uma linguagem menos monitorada para uma modalidade mais formal. Dessa forma, elas reforçam a identificação da norma que prevalece no texto e a respectiva correção do emprego da norma “informal”, sem chamar a atenção para a sua finalidade no texto, ausentando-se, dessa forma, o pensamento crítico e reflexivo acerca do seu uso, o que destoava do que propõem as diretrizes presentes no PNLD.

Mostra-se pertinente, ainda, atentar-se para o julgamento social que recai sobre os usos da língua, uma vez que se tem visto, até esse ponto, que as normas linguísticas no Brasil estabeleceram-se em um contexto polarizado, no qual há um pano de fundo político e socioeconomicamente diversificado que condicionou e condiciona percepções sociais. A esse respeito, convém atentarmos para duas questões presentes nos livros, ilustradas a seguir. A primeira atividade inicia-se com um poema chamado Papo de índio: “Veiu uns ômidi saia preta/ cheiu di caixinha e pó branco/ qui eles disserum que chamava açucrí/ Aí eles falarum e nós fechamu a cara/ depois eles arrepitirum e nós fechamu o corpo/ Aí eles insistirum e nós comemu eles.” (CEREJA e MAGALHÃES, 2015b, p.170)

Esse texto base serviu para a discussão sobre concordância nominal, sendo trabalhada, nas questões referentes ao texto acima, as diferenças entre a *norma-padrão* e variedades não padrão da língua. Primeiramente, o exercício pede ao aluno que contextualize a época à qual o texto remete, sendo a resposta esperada, segundo o livro do professor, *período colonial*, sendo em seguida solicitado ao aluno que identifique quais desvios do texto à *norma-padrão* são socialmente considerados os mais graves. Em seguida, pede-se que ele reescreva tal desvio de acordo com as regras gramaticais da *norma-padrão*.

Observou-se, no exemplo dado, cuja estrutura repete-se ao longo das obras analisadas, que o emprego de textos com demais variedades não é discutido em profundidade, pelo contrário, é requerido ao aluno julgar de forma hierárquica o “desvio” mais grave, o que reforça,

ainda mais, a ideia de que o uso da *norma-padrão informal*, na terminologia empregue pelos autores, é errado e, por isso, deve ser objeto de correção, ocasionando, conseqüentemente, preconceito e estigmatização dos usos da língua feitos em geral por falantes não escolarizados ou pouco escolarizados.

Outra implicação mais grave do texto consiste em associar o uso de uma norma não-prestigiada, em que imperam os “desvios” à *norma-padrão*, à figura do índio, o que tende a reverberar em uma tendência do alunado a estigmatizar tais falares, desconsiderando-se o contexto de imposição aos nativos da língua portuguesa, em razão da colonização do nosso território.

No mesmo livro didático do nono ano, encontramos outra atividade, a qual apresentou uma poesia intitulada “pronominais”, com o intuito didático de discutir o uso de pronomes de caso reto em início de uma frase. Evidenciam-se, na atividade, frases, que iniciam sem o uso do pronome do caso reto, a exemplo de *Dê-me um cigarro*, a qual, de acordo com a atividade, corresponde à *norma culta* usada pelo *professor, aluno e mulato sabido* (personagens da poesia); por outro lado, frases que se iniciam por um pronome do caso reto, como *Me dá um cigarro*, costumeiramente usadas pelo *bom branco e bom negro* (CEREJA E MAGALHÃES, 2015b, p. 260) condizem com a *variedade popular*, nos termos empregados pelos autores. Visto isso, essa atividade evidenciou-se, em suas questões, dois pontos: o primeiro apresenta um jogo entre os usos das normas *culta* e *popular* como antagônicas entre si, e o segundo relaciona-se com o primeiro, pois há, novamente, um julgamento social quanto ao uso da língua que se denominam como *popular*.

Nessa discussão, há um posicionamento altamente racista e excludente em um dos exercícios do texto, uma vez que a pergunta apresenta o seguinte enunciado: “O mulato, como o negro, sempre foi vítima de preconceitos em nosso país. Considerando-se que, no plano individual, uma das formas de superar o preconceito racial é fazer parte da cultura da elite e nela de destacar, por que o mulato é colocado entre o professor e o aluno?” (2015b, p. 261). A questão explica que a aprendizagem da *norma culta*, favorece a ascensão social, e por isso, faz com que o indivíduo perceba a cultura popular e, por conseguinte, a *norma popular* como inferiores, ensejando adentrar à cultura da elite por via do uso da *norma culta*.

É nesse sentido que Bagno (2001) alerta sobre o uso das classificações das normas, pois, muitas vezes, são conduzidas de formas excludentes e, ainda mais, favorecendo o preconceito linguístico, sem considerar os fatores que condicionam o uso de cada norma. O mesmo autor explica que, na nossa sociedade, o uso do adjetivo *popular* possui conotações pejorativas, as

quais estigmatizam tudo o que retoma o sentido de povo/população; além disso, usa-se tal termo impropriamente como antônimo de *culta*, sendo que são apenas normas linguísticas que coexistem na sociedade, sendo igualmente funcionais, resguardadas as situações de uso.

No intuito de discernir tais normas de forma apropriada à construção social, histórica, política e cultural do Brasil, autores como Bagno (2001, 2015) e Lucchesi (2017) procuraram descrever as normas da língua em conformidade com a realidade em que ela está inserida. Dessa forma, uma nova terminologia é proposta no âmbito dos estudos sociolinguísticos. Primeiro, reconhece-se a forte imposição normativa que o uso do termo *norma-padrão* possui no imaginário dos brasileiros, sendo sempre necessário discutir sobre suas implicações sociais e políticas no ensino da LP. Como forma de substituir os termos *popular* e *impróprio* dentre os demais, sugere-se o termo *variedades/normas* estigmatizadas para descrever o uso da língua por falantes não escolarizados, que residem nos espaços rurais e urbanos, este último em especial em referência às regiões periféricas (BANGO, 2002). Para substituir o termo *culto*, a sugestão é usar o termo *variedades /normas prestigiadas*, as quais representam os falantes urbanos, de escolarização superior, com alto poder sociocultural. Assim, acredita-se que tais conceituações das normas sejam menos estereotipadas e mais representativas da realidade da língua brasileira e do perfil de seus falantes.

Conclusões

Discutir sobre norma linguística não é uma tarefa fácil, pois há aspectos de natureza tanto linguística quanto extralinguística que se articulam necessariamente em seu estudo, evidenciando, ainda mais, a sua complexidade. Nesse sentido, esse trabalho teve o intuito de possibilitar uma reflexão sobre tal complexidade da língua portuguesa e de suas normas linguísticas a partir da sua contextualização sócio-histórica do seu uso no território brasileiro.

O cenário linguístico do Brasil demonstrou em sua origem um espaço multilíngue e plural, em que a confluência de várias línguas alterou e enriqueceu a estrutura da língua portuguesa. Além disso, aspectos normativos moldaram, também, a mesma língua a partir da idealização da *norma-padrão*, sendo um constructo sociocultural e político, que desvincula de qualquer uso real da língua. Assim, compreende-se, a partir das interferências de fatores sócio-históricos, uma imagem da LP em dois grandes vetores: *norma culta* e a *norma popular*, sendo importante dar ênfase que a língua portuguesa ultrapassa essa imagem dicotômica, dada a sua riqueza étnica e cultural.

A importância de rever as terminologias comumente usadas para referir-se à norma é substancial para compreender a origem dessas variedades de norma e sua implicação no contexto escolar. Notou-se uma incongruência no uso dessas noções de normas nos livros didáticos analisados, isto é, não há uma consistência teórica, sendo que essa profusão de termos sem limites claros em sua definição somente favorece alguns julgamentos sociais depreciativos quanto a alguns usos da língua. Por outro lado, o documento do PNLD demonstrou um ponto importante ao substituir o termo *norma culta*, o qual possui dois sentidos em sua construção, sendo um deles permeado por ideais elitistas.

Dessa forma, apresentaram-se outras terminologias, a saber, *normas prestigiadas* e *normas estigmatizadas*, com o intuito de revelar um ideal de língua mais condizente com a realidade sociolinguística em que se insere. Portanto, preconizam-se as *normas prestigiadas* e *normas estigmatizadas* no lugar de *norma culta* e *norma popular* para remontar, de modo mais democrático e menos preconceituoso, às normas constituintes do português brasileiro.

Há, ainda, muito o que se discutir sobre os conceitos de normas e suas implicações no contexto educacional, em especial, no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, faz-se necessário criar condições para que ocorra um pensamento crítico por parte do alunado quanto aos usos variados de normas, bem como sobre o ensino prescritivo e normativo da *norma-padrão*. Desse modo, espera-se que esse trabalho contribua para um posicionamento crítico e reflexivo, que rompa barreiras de um ensino eivado de julgamento e valorização social, respeitando todas as normas que compõem a nossa língua materna.

Referências

BAGNO, Marcos. **Norma linguística e preconceito social**: questões de terminologia. Veredas — Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2001.

_____. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sérgio Miceli; Revisão: Mary Barros. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. p. 98.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens** – 8º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva. 2015a.

_____. **Português linguagens** – 9º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva. 2015b.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Para conhecer a norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Fontes Editora, 1987.

HOUAISS. Antônio. **O português do Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LUCCHESI, Dante. **Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro**. Revista da ABRALIN, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, 2006.

_____. **Racismo linguístico ou ensino democrático e pluralista?** A questão do ensino da língua portuguesa no Brasil. Grial, n. 190, 86-95, 2011.

_____. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega 4**, p. 45-65, 2012

_____. **Línguas e sociedades partidas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Concordância verbal em português: a situação no Brasil e em Portugal. In _____. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 49-69.

NEVES, Maria Helena de Moura. Norma e prescrição linguística. **Consciência**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling12.htm>> Acesso em: 22 fev. 2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB. Mercado de Letras, 1996.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In _____. **Discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. p. 21-34.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Editora Loyola, 2002. p. 253-265