



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

**REPRESENTAÇÕES DE NORMA LINGUÍSTICA PARA
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

ANA CAROLINA DE AGUIAR GONÇALVES TIMÓTEO

**Mariana, MG
2020**



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

REPRESENTAÇÕES DE NORMA LINGUÍSTICA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

ANA CAROLINA DE AGUIAR GONÇALVES TIMÓTEO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – Estudo da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, como pré-requisito para obtenção do título de mestra.

Orientação: Prof. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes

Coorientação: Prof. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól.

**Mariana, MG
2020**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

T585r Timóteo, Ana Carolina de Aguiar Gonçalves.
Representações de norma linguística para professores de língua portuguesa do ensino fundamental II. [manuscrito] / Ana Carolina de Aguiar Gonçalves Timóteo. - 2020.
105 f.

Orientadora: Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes.
Coorientadora: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Norma linguística. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental - Itabirito (MG). I. Mendes, Soélis Teixeira do Prado. II. Sól, Vanderlice dos Santos Andrade. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 811.134.3(81)(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assunção Costa - CRB 6 - 2164



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Carolina de Aguiar Gonçalves Timóteo

"Representações de Norma Linguística para Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem

Aprovada em 04 de agosto de 2020

Membros da banca

Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol - Coorientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Leandra Batista Antunes - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 04/08/2020.



Documento assinado eletronicamente por **Soelis Teixeira do Prado Mendes, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/12/2020, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0116517** e o código CRC **73A95557**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.009454/2020-95

SEI nº 0116517

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

Para Cida, semente que refloresce sempre.

Até o fim, por você Arthur.

*“Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?”
(Carlos Drummond de Andrade)*

AGRADECIMENTOS

Agora é impossível não chorar.

Quando se recebe um “aprovado” em um processo seletivo de pós-graduação, a emoção é latente, não somente pela conquista, mas por todos que, até ali, se fizeram essenciais. Um “aprovado” alinhado ao meu nome na lista final de selecionados naquele novembro de 2017 simbolizava todos aqueles os quais carrego em meu coração, em minha essência.

Já aos prantos, me recordo de cada passo dessa caminhada. E cada um desses passos se personifica em alguém. Vamos a esses que, embora eu esteja me cegando pelas lágrimas, faço questão de mencioná-los um a um aqui.

Às forças divinas que me guiam, ao Pai do Céu que me assiste e ampara, incondicionalmente; à minha Mãe, Nossa Senhora, que me socorre e me cura, solene e simples, forte e doce, intensa e mansa.

À figura de amor que me guiou desde sempre pela mão, sendo um eixo de confiança e estabilidade, onde eu sempre poderei me refugiar e recorrer, minha mãe Márcia. Sei de todas as suas dificuldades e de tudo que superou para que meus sonhos fossem possíveis. Minha caminhada só acontece por causa dos passos que você deu por mim. À pessoa de serenidade e reflexo da calma, meu pai Israel, que me garantiu uma voz firme, com a doçura e tranquilidade que sempre tentei imitar, que me sinalizou um abrigo, um ponto de partida, um lugar para onde retornar depois de cada batalha, com uma acolhida serena qualquer fosse o meu regresso – vitoriosa ou derrotada. Reconheço cada ganho seu e nunca me esquecerei do dia em que me disse que seu maior sonho era ver a mim e meu irmão felizes – e só.

À força que me vem, nos últimos meses dessa caminhada, dessa criança que cresce em mim, que hoje mal posso crer ter recebido tamanho milagre; uma vida que me refaz a cada dia, me mostrando que este trabalho não será minha maior lembrança de 2020.

Ao meu irmão, Luís, representação de alegria, que, mesmo tendo todas as dores do mundo, consegue rir delas e fazer com que todos à sua volta, quer queiram, quer não, sejam contaminados pela sua risada; é meu parceiro de vida sempre, minha ligação mais estreita com a infância e meu elo mais fiel à minha essência.

Aos meus sogros, Simeão e Aparecida, pela preocupação, carinho e incentivo, os quais admiro e sinto muito conforto em me referir a eles como minha família. Aos meus cunhados que são como irmãos, Wagner e Filipe, e à Rosi, pela amizade e cuidado, boa prosa e companheirismo.

À professora Dra. Soélis Mendes, pela orientação, amizade e atenção; pelas conversas que, não mais tão academicistas, foram de acolhida, respeito, incentivo e, em seu sentido pleno, orientadoras. À professora Dra. Vanderlice Sól, pela acolhida nessa empreitada, pelas recomendações sempre pontuais e afetuosas, para manter-me o ânimo.

À Universidade Federal de Ouro Preto que, em 2010, acolheu uma menina indecisa de dezessete anos e transformou-a em professora. Orgulho-me muito dessa casa e de minha filiação a uma universidade de grande prestígio nacional e internacional, de reconhecida qualidade e acessível a todos. Sou especialmente grata ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, construído por cada um de seus funcionários sempre atentos e dedicados, que não sucumbem às constantes tentativas de destruição e menosprezo por parte das autoridades públicas ao conhecimento científico.

À Prefeitura Municipal de Itabirito, que autorizou esta pesquisa e aos meus colegas de trabalho, professores de língua portuguesa, que contribuíram com seus escritos a este estudo.

Às escolas onde leciono, nas quais aprendo muito mais do que ensino: Escola Municipal Ana Amélia Queiroz, na pessoa de Lúcia Marinho e de Juliana Rodrigues, e Escola Ephigênia de Oliveira Batista, nas pessoas de Ada e Renata Batista, pelo respeito ao meu trabalho, consideração e compreensão nesta caminhada que muito me exigiu. Agradeço a cada um de meus alunos, que me proporcionam experiências novas que me mantêm viva e em constante construção. Aos meus colegas de trabalho, pela parceria nas lutas e pelas mãos que sempre estiveram ligadas, para que nenhum de nós padecesse sozinho em nenhum momento.

E, por último, por motivo de dificuldade em encontrar palavras suficientes, ao meu companheiro de vida, meu marido Vinícius. Em um café recém passado, nos ouvidos atentos e interessados, na divisão dos problemas e das conquistas: em cada um dos pequenos sintomas de felicidade me proporcionou sossego e segurança, apoio e motivação. Agradeço a companhia e a compreensão em cada dia, em cada momento. Não teria sido possível sem seu olhar reconfortante. Sinto-me ansiosa por tudo que virá, por esta nova vida que consagra nossa parceria.

Só foi possível caminhar porque tive de onde partir e a quem recorrer sempre que as forças se fizeram escassas. A todos vocês e por todos vocês é que aqui encerro: profundamente grata.

RESUMO

Este trabalho apresenta um levantamento das representações acerca de norma linguística que têm professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Observar a prática de colegas mais experientes é condição para se tornar professor. A partir daí, o observador relata e analisa aquilo que assistiu. Entretanto, ouvir o professor em exercício também pode colaborar para esse processo formador constante. É nesta perspectiva que este estudo caminha: ouvir professores no que se refere aos aspectos de norma linguística. Partindo da descrição histórica da institucionalização da Língua Portuguesa no Brasil, perpassamos também os caminhos da fixação dessa língua como disciplina a ser ensinada nas escolas. Discorremos sobre a legislação brasileira no que se refere às prescrições curriculares (PCN e BNCC) para ensino de Língua Portuguesa no Brasil, e procuramos mostrar como essas prescrições nos parecem imprecisas no que concerne à ideia de norma linguística. Analisamos, então, as ideias de norma para alguns teóricos, partindo dos preceitos estruturalistas de Saussure e atingindo linguistas brasileiros que investigam a questão da norma linguística da Língua Portuguesa. Este trabalho se vale em sua metodologia de um questionário proposto aos professores participantes no processo investigativo e procurou levantar as representações de determinado grupo de sujeitos. Assim, o objetivo foi identificar e descrever as representações de norma linguística que têm os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II. O campo de pesquisa é uma cidade do interior de Minas Gerais, Itabirito, cujos professores participantes são funcionários da rede municipal de ensino. OS resultados dessa dissertação apontam para três eixos representativos – a saber: norma culta: sinônimo de padrão; o uso é oposto à norma padrão e à norma culta; adequação linguística. Esta pesquisa lançou luz à voz docente, um dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem - o professor - e salientar as inconsistências tanto nos referenciais teóricos quanto nos documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa são refletidos nas representações mapeadas neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: norma linguística; representação; ensino de Língua Portuguesa; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This study sought to raise the representations in linguistic norms of Portuguese language teachers in Elementary School II. Observing the practice of more experienced colleagues is a condition to become a teacher. From there, the observer reports and analyzes what he watched. However, listening to the acting teacher can also contribute to this constant formative process. It is in this perspective that this study moves: listening to teachers regarding the aspects of linguistic norm. Starting from the historical description of the institutionalization of the Portuguese language in Brazil, we also crossed the paths of fixing this language as a discipline to be taught in schools. We discuss Brazilian legislation with regard to curricular prescriptions for teaching Portuguese in Brazil, and we try to show how imprecise these prescriptions seem with regard to the idea of a linguistic standard. We then analyzed ideas of a norm for some theorists, starting from Saussure's structuralism precepts and reaching Brazilian linguists who investigate the issue of the Portuguese language's linguistic norm. This study uses a questionnaire proposed to teachers participating in the investigative process and sought to raise the representations of a certain group of subjects. Thus, the objective was to raise and describe the representations of linguistic norms that Portuguese language teachers in elementary education II have. The research field is a city in the interior of Minas Gerais, Itabirito, whose participating teachers are employees of the municipal school system. What we found were three representative axes - namely: Formal norm: synonymous with pattern; Usage is opposite to the norm and the cultured norm; Linguistic adequacy. This research was done in an attempt to give voice to one of the protagonists of the teaching-learning process - the teacher - and to highlight the inconsistencies both in the theoretical references and in the documents that govern the of Portuguese language teaching are reflected in the representations mapped in this study.

KEYWORDS: Linguistic Standard; Representation; Portuguese Language Teaching; Elementary School II.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CRMG - Currículo Regional de Minas Gerais

EAD - Ensino à Distância

EF - Ensino Fundamental

EL - Estudos Linguísticos

GT - Gramática Tradicional

LA - Linguística Aplicada

LP - Língua Portuguesa

PB - Português Brasileiro

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RD - Recorte Discursivo

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

LISTA DE QUADROS E TABELAS

FIGURA 1 - Faixa etária dos participantes.....	56
FIGURA 2 - Tempo de carreira dos participantes da pesquisa	56
FIGURA 3 - Participantes e cursos de especialização.....	57
QUADRO 1 – Resumo conceitual.....	71
QUADRO 2 - Dizeres dos participantes que remetem à norma como comum, usual, normal, compartilhada entre membros de uma comunidade	76
QUADRO 3 - Dizeres de participantes que remetem ao aspecto social, comum e normas, mas que não escolheram nenhuma alternativa sobre definição de norma.	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS	19
1.1. Políticas de Língua Portuguesa no Brasil: breve histórico.....	21
1.2. Políticas para o ensino de língua portuguesa no Brasil	27
CAPÍTULO 2	
NORMA LINGUÍSTICA.....	31
2.1. A tradição normativa.....	31
2.2. O Estruturalismo e seu legado na tradição normativa	33
2.3. O falante e seu contexto social como ponto de partida.....	34
2.4. A ideia que o sujeito faz acerca da norma	36
2.5. Padrões artificialmente construídos	37
2.6. Culturas em conflito: uma <i>acultura</i> que origina o inculto.....	39
2.6. A língua real <i>versus</i> a língua ideal.....	40
2.7. Os aspectos prescritivos e descritivos da norma.....	41
2.8. A questão, enfim	42
CAPÍTULO 3	
AS REPRESENTAÇÕES	45
3.1. Representações: um conceito <i>atravessador</i> no campo da Linguística Aplicada	45
3.2. A noção de sujeito no estudo das representações.....	46

3.3. O Discurso e a Representação	47
3.4. Noções psicanalíticas e a representação	49
3.5. Os gestos interpretativos	52
3.6. Os eixos representativos	53
CAPÍTULO 4	
OS GESTOS INTERPRETATIVOS: O QUE SE VÊ AQUI E AGORA.	55
4.1. Do procedimento de análise	55
4.2. Do <i>corpus</i> desta pesquisa: perfil dos colaboradores	56
4.3. Representações de norma linguística	58
4.4. Norma: conceito polissêmico	74
4.5. Normal ou normativo?	75
4.5. Os não ditos dos professores participantes	76
4.6. E, na prática?	78
4.7. As representações de <i>Norma</i> dos professores colaboradores.....	81
4.8. Concluindo os gestos interpretativos.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	99
ANEXO A	
Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	99
ANEXO B	
Autorização da secretaria municipal de educação para realização da pesquisa	102

INTRODUÇÃO

Ser professor envolve muito mais que formação acadêmica. Os estudantes de licenciatura debruçam-se sobre as literaturas, mas, quando o trabalho se materializa é que o aprendizado teórico se ressignifica e encontra possibilidades de se refazer o quanto for necessário. Numa mistura de medo, insegurança, tentativas, frustrações e sucessos é que se constrói um professor. Muitas vezes, as instabilidades na vida diária criam situações que, em nenhum lugar e em nenhum momento, fomos preparados para tal. A academia fornece aparatos teóricos, mas só a prática vai mostrar que, além das próprias limitações que se supera diariamente, quase sempre de modo solitário, ainda há questionamentos não respondidos, perguntas que nem sequer foram colocadas, e de onde deveriam vir respostas e orientações, vêm instruções que, por vezes, parecem vagas e que mais pedras colocam no caminho do que criam pontes. Talvez esteja aí a beleza deste trabalho; talvez esteja aí, também, o seu padecimento.

A sociedade brasileira (como qualquer outra) é um caleidoscópio de culturas, hábitos e práticas, de modo que somente uma língua plural, variada, flexível e cheia de possibilidades poderia viabilizar as relações que, diariamente, estabelecemos uns com os outros. A variedade linguística é tamanha que, embora haja muitos trabalhos sobre essa temática – variação linguística da língua portuguesa – muito ainda permanece sem nem mesmo ser descrito. A língua falada das mais variadas formas em determinado local oferece tanto possibilidades aos sujeitos quanto material de estudo para pesquisadores. (MENDES; ALVIM, 2018)

É dessa a riqueza que tratamos neste trabalho: a língua materna e seu ensino. A partir de angústias na vida diária, no trabalho com língua portuguesa, questões que parecem superficialmente respondidas e outras sequer colocadas fazem do professor, em tentativas constantes, mas frequentemente frustrado, pois, devido às superficialidades institucionais dos aspectos normativos da educação, nunca atinge a um objetivo.

A hipótese que subjaz a presente pesquisa, baseada na experiência de trabalho e nas pesquisas teóricas que aqui serão relatadas, é a de que nem o professor, nem os manuais, textos teóricos e nem mesmo os documentos oficiais apresentam uma clareza quanto à distinção entre as normas linguísticas. Com isso, a representação desse conceito entre os professores é diversa e/ou confusa e, porque não, difusa, o que,

invariavelmente afeta o ensino de modo direto, propiciando práticas que enfatizam, por vezes, um ensino mais tradicional.

O objetivo geral deste trabalho é mapear e descrever as representações de norma linguística que têm os professores de língua portuguesa atuantes no segundo segmento do ensino fundamental. Quanto às objetivações específicas, essas buscam: refletir acerca das questões que definem o termo norma associado à linguística, atentando-nos ao caráter histórico do termo; executar mapeamento de representações de norma linguísticas a partir de colaborações de professores de língua portuguesa que atuam no ensino fundamental II; analisar as informações colhidas na pesquisa à luz da teoria das representações.

Metodologia

O processo investigativo foi composto pelo levantamento de bibliografias relacionadas ao assunto, em busca de outras definições do conceito de norma, bem como comparativos entre os conceitos encontrados. Pretendeu-se analisar nesse momento autores que já trataram desse assunto com o intuito de fornecer alternativas conceituais que compuseram o questionário proposto a professores de língua portuguesa, atuantes especificamente no segundo segmento do ensino fundamental.

A partir desse levantamento, considerado inicial e preparatório, propusemos questionário a professores de língua portuguesa do ensino fundamental II, atuantes nas escolas municipais de Itabirito, Minas Gerais.

Sobre o questionário, este foi composto de três etapas:

- 1) Uma questão aberta, para dissertação a partir da interrogativa: Em qual concepção de norma linguística você se apóia para realizar sua prática de sala de aula?
- 2) Questão fechada, partindo das distinções conceituais de Lucchesi (2002), em que os entrevistados expuseram qual das ideias de norma se aproxima melhor de suas convicções: a) comum, usual, compartilhada entre membros; b) sistema de regras impostas a uma comunidade;

- 3) Questão aberta, dissertativa: Você consideraria os enunciados abaixo dentro da norma? Por favor, justifique sua resposta. a) Ele ainda não tinha chegado quando perguntei; b) A gente vive bem aqui.

Na primeira parte, o que se procurou levantar, observando que o substantivo “norma” sempre é adjetivado (culto, padrão, escolar, gramatical, etc.), qual, precisamente, desses adjetivos é usado para definir norma por cada professor participante. Na segunda questão, abordamos a diferenciação que o professor faz da ambiguidade dicionarizada do termo norma (normativo ou normal). Quanto à terceira parte, o objetivo foi a observância da norma e como ela é apreendida pelos professores através do ensino, isto é, quando o PCN¹ coloca os professores como vigilantes da norma, qual comportamento eles tendem a adotar nesse trabalho?

A partir das contribuições, analisamos as representações, isto é, as construções do que é norma para os professores depoentes no processo. Neste estudo, descrevemos as representações encontradas, bem como seus encontros, confrontos e desencontros. Além disso, com as contribuições colhidas, observamos padrões na ocorrência dos conceitos, isto é, frequência e quantidade; com isso, a pesquisa tem cunho quantitativo na análise de dados e quantitativo, no âmbito da reflexão acerca das representações mapeadas.

Assim, relataremos aqui as informações coletadas, cedidas por pessoas que concordaram com as cláusulas do termo de assentimento. Necessário mencionar que esta pesquisa encontra-se registrada e autorizada no Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 11433719.3.0000.5150, cujo parecer de aprovação encontra-se nos anexos deste trabalho.

A delimitação do *corpus* desta pesquisa se deu na cidade de Itabirito-MG, tendo como colaboradores os professores da rede municipal de ensino. A prática dessa instituição, na época, era de reuniões bimestrais que reuniam todos os professores da rede organizados por área de atuação. Nessas oportunidades, eram discutidos os materiais, os conteúdos, os recursos, as agendas e, ainda, era um espaço para troca de experiências. Essas reuniões constavam como dia escolar, portanto, de frequência obrigatória, que demandavam justificativas em caso de ausência. Para a dinâmica desses

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998)

encontros, algum professor era nomeado pela própria equipe de professores como um mediador para que houvesse tempo para discussão de todos os tópicos elencados.

Foi solicitado por nós a então gestão da Prefeitura Municipal espaço para a realização desta pesquisa, o qual nos foi prontamente atendido. Assim, durante um desses encontros, foi proposto aos professores que respondessem ao questionário; obviamente, se concordassem com as cláusulas do termo de assentimento.

Dos 20 professores da rede, uma delas é a pesquisadora autora deste trabalho; 7 não compareceram ao encontro (tendo de se justificar aos seus supervisores imediatos) e 12 estavam na sala. É importante mencionar que, apesar de a frequência nesses encontros ser obrigatória, muitos professores trabalham em duas ou mais escolas e essas manhãs de reuniões coincidiam em todas as instituições da cidade.

Uma professora entregou a folha do questionário em branco, não participando da pesquisa, e sem assinar o termo de consentimento. Outra não concordou em participar, justificando que se sentira ameaçada por expor suas opiniões na pesquisa, embora, no termo de assentimento estivesse assegurado que a pesquisa ocorreria sem nenhuma interferência do poder público, como foi feito. Assim, temos um total de 10 professores colaboradores.

Os colaboradores são identificados pela letra P, que se refere a professor, seguido de um número de 1 a 10 (assim, P1, P2, etc.). Essa identificação é, somente, para organizar os formulários. Optamos por não identificar os professores colaboradores, visto que são colegas de trabalho da pesquisadora, para que essa proximidade fosse atenuada durante a análise do *corpus*. Além disso, trata-se de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais que, durante o estudo, se encontrava em período eleitoral extraordinário.

Motivações para o estudo

Esta dissertação observou as representações de norma linguística que tem professores de língua portuguesa de escolas públicas do ensino fundamental II, partindo do objetivo da disciplina de língua portuguesa instituído pelo PCN

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que,

progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998. P. 19)

Sendo assim, a partir desse imperativo, considerar as mais variadas situações às quais o sujeito pode estar inserido sugere que há diferentes formas de manifestação linguística. Com isso, observamos que o próprio PCN considera a possibilidade de coexistência de formas diferentes do uso de uma língua. Vejamos como esse documento define linguagem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998. P. 20)

Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nas quais estão incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução.

A norma da língua tem sido analisada sob a perspectiva do uso. Essa nova perspectiva dá amparo e ênfase aos objetivos e ao contexto, e não só à modalidade de uma língua. Observando as relações sujeito-meio, o sujeito tem necessidades comunicativas diferentes, e o ensino de língua materna tem observado essas novas necessidades.

Contudo, ao analisar as conceituações disponíveis de norma que podem ser abordadas em sala de aula, o professor depara-se com uma grande variedade de manuais com abordagens diferentes de uma mesma língua.

O que se costumava tratar por norma padrão da língua no ambiente de sala de aula, deu lugar à norma culta, sob a justificativa de maior eficiência nos novos contextos comunicativos. Porém, o que se questiona é: qual é essa norma? Quem seria o falante/usuário modelo? Quais fontes de consulta podem ser utilizadas em sala de aula?

Como veremos em CORACINI (2003), MENDES (2012) e GHIRALDELO (2011), as pesquisas giram em torno da representação de língua e, quanto assim, o

corpus refere-se a alunos de graduação; outrora, tratam e da própria representação que o professor faz de seu trabalho. Não dispusemos de bibliografia específica acerca da representação de norma linguística por parte do professor e os próprios PCN também não trazem especificações acerca de norma linguística, como será abordado.

Diante desses questionamentos, vê-se um obstáculo ao se cumprir as prescrições do PCN, no sentido de que não é possível formar um cidadão que produza textos eficazes nas mais variadas situações discursivas, pois há muitos elementos por detrás do que realmente possa significar eficácia na comunicação.

A seguir, nos ateremos a uma breve apresentação do percurso deste estudo.

O primeiro capítulo tem aspectos que também constroem a justificativa para a proposição desta pesquisa. É dividido da seguinte maneira: o tópico primeiro discorre brevemente sobre as políticas linguísticas no Brasil, transitando pelas colocações legislativas, desde a instituição do idioma oficial no país, passando pela proposição da disciplina de Língua Portuguesa no ensino e atingindo às atuais prescrições documentais acerca do ensino dessa disciplina. O que se pretende, neste momento, é analisar as definições do que, tendo a língua portuguesa como institucionalizada, espera-se que seja abordado em sala de aula. Além disso, analisaremos qual a concepção de norma linguística presente nos documentos oficiais atuais que orientam o ensino de língua; no item seguinte, partimos das contribuições de Saussure e a vertente estruturalista dos estudos linguísticos para uma discussão sobre norma linguística.

Observamos, no segundo capítulo, as conceituações de *norma* linguística, provenientes dessas observações, como as colocações que Eugênio Coseriu nos apresenta. São apresentadas as discussões feitas por alguns autores que tratam da questão da norma e que colaboraram com a construção da ideia de *norma linguística*, e as ressonâncias e discordâncias de cada colocação feita por cada um dos estudiosos cujos trabalhos são aqui apresentados.

As representações são abordadas no capítulo 3, já que essa noção nos ajudou a entender nosso objeto de pesquisa: as representações de professores de língua portuguesa acerca da norma linguística. Aliamos essa teoria – a das representações – aos estudos de norma, bem como se procurou mostrar esse conceito sendo um pano de fundo para as análises do material recebido no trabalho de campo.

Feitas nossas reflexões acerca da noção de norma linguística – motivação desse trabalho - e nossa fundamentação teórica acerca das representações, o capítulo 4 trata das análises desenvolvidas neste trabalho. Nesse, é feita a descrição da pesquisa e a produção dos dados necessários, além da reflexão sobre os levantamentos e o que, aqui e agora, nos indicam.

Nossas considerações finais são uma síntese do percurso metodológico e dos levantamentos acerca das representações de norma linguística. Cada um dos eixos representativos é sintetizado e apontamos algumas das novas questões surgidas a partir dessa trajetória, afinal, o que nos move não são as respostas, mas as perguntas.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS

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

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

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

Para a Base Nacional Comum Curricular, BNCC², as proposições de uma política linguística são um percurso a ser feito, um desenvolvimento de habilidades a fim de que o sujeito atue socialmente.

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

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

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

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

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

Art. 12. São brasileiros: [...]

II - naturalizados:

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

No que se refere à determinação de uma disciplina que trate de aspectos de língua, a proposição de uma área educacional colocou-a no patamar de disciplina.

² Conferir página 30, onde os objetivos de tal normatização serão descritos.

Assim, a educação, como dever do Estado, inclui a língua portuguesa como componente curricular.

Para delimitação dos conteúdos e sobre o que deverá ser abordado não só em Língua Portuguesa, mas como em todas as disciplinas, a Carta Constitucional observa que há necessidade de se institucionalizar e padronizar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, de maneira a assegurar a formação básica com a fixação de conteúdos mínimos necessários (BRASIL, art. 210. 1988). Com relação às diretrizes do ensino, estão garantidas e afixadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob o inciso IV do art. 9:

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

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

1.1.Políticas de Língua Portuguesa no Brasil: breve histórico

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

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

A formação do povo mistura-se com a constituição de uma língua, portanto. Os fatores históricos notam que a língua portuguesa convivia com línguas indígenas nativas brasileiras até meados do século XVIII. A chamada língua geral permitia as negociações comerciais e o convívio entre indígenas, portugueses e africanos que, nesse contexto, eram escravizados. Em 1757, um Diretório criado por Marquês de Pombal obrigou exclusivamente o uso da língua portuguesa nas transações comerciais; inicialmente, imposta ao Maranhão e ao Pará; posteriormente, implantada em todo o Brasil em 1758.

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

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

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

Assim, falar língua portuguesa obrigatoriamente nas discussões comerciais criou um dos primeiros aspectos normativos da língua, de cunho político. Entretanto, o

uso tomou duas vertentes: ora excludente, já que muitos brasileiros não tinham conhecimento da língua; ora conflituoso, pois, aqueles que falavam português inegavelmente tinham seus aspectos e modos de dizer particulares, frutos da interação da língua portuguesa com os demais idiomas em vigência.

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

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

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

Em 1922, a Semana de Arte Moderna em São Paulo consagrou-se como movimento nacionalista, em busca de um fazer artístico genuinamente brasileiro. Um século após a independência político-econômica, reivindicou-se a independência cultural. No que concerne à noção normativa da língua, Mário de Andrade engatou no projeto “*Gramatiquinha da Fala Brasileira*”, logo abortado pelas próprias questões que o motivaram: a qual fala retratar como uma, então, fala brasileira?

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

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

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

Embora a língua portuguesa não seja determinada como um símbolo nacional, é inserida próxima a esses símbolos, o que pode sinalizar sua representatividade na identidade do brasileiro.

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

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

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

admiráveis. O ensino de língua e literatura, nesse momento, é separado formalmente, mas relacionado no ponto em que ambas são modelos a serem seguidos (VENTURI, 2004).

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

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

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

Com a democratização do ensino nos anos 60, o ingresso de uma população que não dominava a norma padrão dita culta fez com que o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula ganhasse tons reflexivos, buscando possíveis proposições de mudanças. Eram as primeiras tentativas de equacionar os conhecimentos trazidos pelo novo público da educação com as prescrições de ensino e aquilo que se acreditava ser o papel da escola. Mas, ainda, tínhamos a literatura como aparato para o ensino de uma língua que é modelo a ser seguida, numa disciplina chamada “Português”. O ensino da gramática normativa estava atrelado à ideia de que havia bons exemplos a serem seguidos. Essa tendência, provavelmente, reiterava a “concepção de que ensinar normas de bom comportamento linguístico, saber a língua, equivale a deter o conhecimento de suas regras e exceções” (LOUZADA, 1997, p. 47), isto é, conhecer a língua significa perceber suas regras e determinações.

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

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

-1934: art. 150, acerca do Plano Nacional de Educação;

-1946: art. 35: instituição da comissão para estudar o nome a ser dado ao idioma falado no Brasil;

-1967: art. 168, §3º, I: ensino ministrado em língua nacional, sem determinar de qual língua se trata;

-1969: Emenda Constitucional nº 1, proibição do alistamento de eleitores que não soubessem a língua nacional; art. 147, §3º, I, também sobre o ensino ministrado em língua nacional;

-1988: art. 13 da Constituição Federal, acerca dos símbolos nacionais, dentre eles, a língua portuguesa como idioma oficial.

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

1.2. Políticas para o ensino de língua portuguesa no Brasil

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

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 2, prescreve como deve ser a abordagem do fenômeno da variação linguística. Incorporado à cartilha, são expostos e discutidos, em pouco mais de duas páginas e dividido em seis objetivos específicos, os aspectos que devem ser observados e quais habilidades o sujeito precisa desenvolver no que concerne à produção e percepção da manifestação linguística em uma situação comunicativa.

A proposição pressupõe que o aluno, no 6º ano do ciclo fundamental, já percebe e diferencia as variações, já que foi inserido em uma “comunidade de falantes” (BRASIL, 1998, p.81). E ainda cuida da questão do preconceito linguístico, ao

pressupor que o aluno “saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência.” (BRASIL, 1998, p. 82). Há, ainda, uma recomendação de que a escola não deverá admitir que situações discriminatórias tenham espaço.

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 82)

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

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

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

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

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

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

Os termos-chave são, então, os objetivos da aprendizagem e a organização das competências e habilidades a serem desenvolvidas. No que se refere ao texto da BNCC, a língua portuguesa é sistematizada em quatro campos: jornalístico midiático, atuação na vida pública, práticas investigativas de estudo e pesquisa e artístico-literário. Todas as colocações preveem um trabalho pautado em texto e habilidades que desenvolvam as capacidades em produção textuais, tanto orais quanto escritas.

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

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

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

Ainda sobre a BNCC, as práticas de linguagem são divididas em três tópicos: leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos. Com isso, vemos que ambas políticas linguísticas oficiais, PCN e BNCC, relacionam e determinam sob quais óticas o ensino de língua portuguesa deve atuar. Os dois textos, embora separados temporalmente por vinte anos, ressoam o termo “norma padrão”, mas associam-na ao uso, o que, atualmente, pode ser considerado, conforme pretendemos, ainda, discutir nesta pesquisa, termos inconciliáveis.

No capítulo a seguir, ainda discutiremos as teorias de norma, encontros, confrontos e dissonâncias, e essa questão será mais detalhada.

CAPÍTULO 2

NORMA LINGUÍSTICA

2.1. A tradição normativa

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

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

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

Embora tenhamos vários avanços científicos para os estudos de uma língua, impasses entre linguistas e gramáticos (que, nem sempre, coincidem) podem ser observados: de um lado, gramáticos que se valem da tradição prescritivista grega, ligados à concepções de “certo” e “errado”, de que há uma língua e há, também, desvios dela; de outro, linguistas, apoiados em instrumentos científicos de pesquisa, na tentativa de, ao menos, descrever os questionamentos feitos acerca da língua, tentando perceber

as dissonâncias entre a gramática tradicional e o dia a dia das pessoas. Mesmo dentro dos grupos daqueles que se dizem tradicionalistas ou cientistas há opiniões diversas.

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

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

O dicionário Aurélio define canhestro como “sem habilidade, desajeitado”. Esse tal circuito canhestro remete às falas que não se legitimam devido à falta de informação na área. Garcez procura apontar os culpados e distribui-los às suas tarefas para sanar esses problemas: enquanto a mídia se movimenta num diagnóstico “canhestro”, na busca por condenações em relação às polêmicas, o meio acadêmico procura justificativas. Nessa linha, o que pode ser feito é tarefa do meio acadêmico: conseguir tratar dessas polêmicas em meios midiáticos como “ocasião única para disseminar a conquista dos estudos linguísticos do século passado” (...) e “por no mapa do debate público a necessidade de a educação linguística dar acesso à escrita e aos discursos que

se organizam a partir dela” (GARCEZ. 2013, p. 88). A seguir, as contribuições do Estruturalismo e sua possível contribuição para uma cultura normativa.

2.2 O Estruturalismo e seu legado na tradição normativa

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

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

Saussure propõe separar a língua (estrutura) da manifestação concreta (fala), desconsiderando, por exemplo, (e, ainda, valendo-nos da metáfora do tabuleiro de xadrez) de onde cada peça partiu, os movimentos feitos até que chegasse a essa posição e, mais: não considerando as demais outras opções de movimentos disponíveis para aquela jogada. Ou seja: a dicotomia de Saussure entre *langue* e *parole* e sua opção pela *langue* desconsideraria a questão social que contextualizaria a manifestação linguística.

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

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

2.3 O falante e seu contexto social como ponto de partida

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

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

Coseriu trata da importância e utilidade da distinção tripartida, a partir dos conceitos já abordados por ele e norma, sistema e fala, já que, para ele, a distinção entre norma e sistema parece importante para compreensão do mecanismo de alteração linguística. À posteriori, Coseriu constata que o falante é o ponto de partida da alteração do sistema, “que começa pelo desconhecimento ou não-aceitação da norma” (COSERIU, 1979, p. 81). Assim, a distinção é levada a cabo pela ideia que o autor tem de que a função classificadora pode ser comprovada: “como possibilidade, no sistema; como tradição e realização determinada, na norma; e como movimento dialético entre criação e repetição, (...) no falar concreto” (COSERIU, 1979, p. 81-2). Coseriu abordou a possibilidade de uma conceituação tríplice da realidade da linguagem, em que as ideias de esquema, norma estabelecida e *parole* foram desenvolvidas e analisadas de

maneira a atingir, na verdade, uma conceituação tetra: sistema, norma, norma individual e falar concreto; isto é: 1) sistema é o conjunto de estruturas que uma língua permite formar a partir de seus mecanismos; 2) norma é a regulamentação que faz com que se opte por uma ou outra estrutura possível através do sistema; 3) norma individual trata da escolha que o indivíduo faz a partir das ofertas do sistema, levando em consideração uma norma (coletiva, por assim dizer); 4) falar concreto é, assim, a manifestação do indivíduo em seu uso, considerando o sistema, selecionando possibilidades que a norma e a norma individual possibilitam (COSERIU, 1979.).

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

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

O autor ainda considera que, a partir da norma, cada sujeito constitui seus aspectos individuais: preferências, identificações, julgamentos e representações. É nesse ponto que a conceituação de Coseriu atinge o termo norma individual. As escolhas do falante são fruto de, por assim dizer, escolhas mesmo. A norma utilizada por cada

sujeito traz em si aspectos coletivos, já que a língua tem como objetivo a interação através da comunicação, infere-se que seja necessário manifestar-se de acordo com o que determinada comunidade de fala identifique e atribua significação ao que está sendo dito. Mas, ainda, há também os aspectos individuais, como as escolhas lexicais, a prosódia e estilo, e a essas escolhas individuais que se materializam na fala, Coseriu chamou de falar concreto.

Dadas as variedades socio-econômico-culturais do Brasil, como mapear, descrever e identificar uma única norma? Como observar usos recorrentes, visto que a materialidade linguística é individual? São questões que podem ser levantadas, mas que não só Coseriu discutiu. Veremos.

2.4 A ideia que o sujeito faz acerca da norma

As discussões de Dante Lucchesi (2002) acerca da indissolúvel relação entre uso de norma e a realidade social apontam para disparidade entre a “heterogeneidade real do comportamento linguístico dos indivíduos” e “a homogeneidade artificial do padrão normativo ideal” (2002, p. 63). Lucchesi critica a polarização dos padrões linguísticos contrapostos à realidade múltipla de usos na sociedade. O autor mostra que a realidade linguística no Brasil é heterogênea e polarizada, e que, neste cenário, podemos observar dois sistemas: a norma culta e a norma vernácula ou popular.

Antes de chegar a essas conceituações de culto em oposição ao vernáculo, Lucchesi (2002) faz uma subcategorização entre norma objetiva e norma subjetiva, em que ressalta a ambiguidade da palavra norma: 1) normal: comum, usual, compartilhada entre membros; 2) normativo: sistema de regras impostas a uma comunidade. Embora essas acepções de norma sejam pertinentes e dicionarizadas, quando se referem à língua, o termo norma é frequentemente associado à segunda significação. Aqui, citando Coseriu (1979), Lucchesi define a norma objetiva como relativa a padrões observáveis e norma subjetiva correspondente a um sistema de valores comuns a um grupo.

Essas análises de Lucchesi fazem-nos observar que parece haver uma relação entre essas ideias de norma objetiva e norma subjetiva a uma criação do sujeito, isto é,

uma ideia que o indivíduo constrói acerca da norma, e que isso pode (ou não) interferir na conduta e no posicionamento adotado pelo professor de língua portuguesa.

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

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

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

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

2.5 Padrões artificialmente construídos

Faraco (2008, p. 40) trata da norma como relacionada ao “modo como normalmente falam as pessoas”. Para o autor, portanto, está imediatamente relacionada ao uso que determinado grupo social faz da língua. Se, considerarmos o que nos diz

Faraco, a chamada “norma padrão” mencionada nos documentos oficiais mais se refere a esses aspectos do que a termos padronizados de maneira artificial.

Em se tratando do termo “norma”, Faraco (2008) proporciona reflexões acerca dos aspectos sociolinguísticos; discussões já levantadas outrora por Coseriu, mas que, com aquele, ganham tons de crítica social e reflexão acerca do papel da escola enquanto não só instituição de manutenção de culturas, mas como reprodutora de preconceitos e definições problemáticas da sociedade. Faraco nos apresenta reflexões sobre aspectos da realidade e da história sociolinguística brasileira, “A ideia de uma variedade cultivada da língua resultou sempre do esforço das elites para criar símbolos que pudessem distingui-las das camadas populares.” (FARACO, 2008, p. 62)

O padrão de língua portuguesa, em princípio, “foi construído, já na origem, de forma excessivamente artificial” (p. 80), tendo como modelo os registros de escritores portugueses do romantismo. Pode-se dizer, então, que fora extraído não do uso corrente e plural, mas de ocorrências inaplicáveis no dia a dia. A partir daí, o que houve foi a miscigenação não só da população, como também da forma de se comunicar. E o que já não era norma gramatical, se fundiu com as demais línguas e normas vigentes no Brasil.

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

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

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

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

2.6 Culturas em conflito: uma *acultura* que origina o *inculto*

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

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

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

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

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

2.6. A língua real *versus* a língua ideal

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

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

Essa dualidade é cotidiana em nossas manifestações e nas discussões acerca da norma. Para a população em geral, é o ideal que deve prevalecer, mesmo que não se saiba, exatamente, que ideal é este. A batalha que ora nós, linguistas aplicados, travamos é a de que uma versão normativa da língua é só mais uma das formas, dentre todas as outras em uso, e que não se sobrepõe ou se inferioriza: é só mais uma norma. A existência de mais de uma norma em momento algum foi negada; a dificuldade está no trabalho docente, ao não permitir que se faça julgamento de valor

entre as mais variadas normas em voga, sem ser acusado de displicente, relapso ou permissivo com relação aos “erros” dos alunos.

2.7. Os aspectos prescritivos e descritivos da norma

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

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

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

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

As duas perspectivas de estudo da língua têm seus méritos: a prescritiva por analisar daquilo que o ideal nos parece, fornecendo dados para que o estudo tenha um ponto de partida e que as análises possam ser feitas a partir dessas estruturas; enquanto a visão descritiva nos permite perceber as mudanças, as novas demandas e aquilo que a inteligência humana tem provido de recursos para a comunicação entre as pessoas, favorecendo a interação social. Além disso, embora já caminemos há 60 anos sob a ótica dos estudos linguísticos, muitos professores vêem dificuldades em aplicar esses avanços científicos em suas práticas cotidianas, recaindo sobre a tradição e restringindo o trabalho à prescrição.

2.8. A questão, enfim

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

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

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

clientela da escola tinha outras preocupações. As estratégias pautadas em repetições e uso de modelos de “bem escrever e bem falar”, embora fossem aplicadas, geraram desconforto e reforçaram a instituição a qual somente a educação pode sanar: o preconceito.

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

Diante desse cenário, tratar do que já anteriormente fora construído “de modo essencialmente artificial” (FARACO, 2008, p. 80) com um público que não estava inserido em cenários privilegiados, ou, menos ainda, marginalizados e excluídos, criou um distanciamento entre o que se tratava por língua portuguesa na escola e o que se usava como meio de comunicação cotidiano. A criação de cursos profissionalizantes tentou dar à disciplina de Língua Portuguesa o tal aspecto de ferramenta. Chegou-se a adotar, inclusive, em alguns cursos, o nome da disciplina como “Português instrumental”, o que deu o tom de algo que poderia ser utilizado de modo a viabilizar um trabalho, uma profissão. Entretanto, atrelar o caráter normativo, que já era frágil, aos contextos profissionais ao qual o sujeito ainda seria inserido (tratava de alunos, então, ainda não inseridos no mercado de trabalho, em princípio) pareceu difícil e, aparentemente território sem lei, já que a norma padrão faz recomendações algumas que são inaplicáveis no dia a dia. Um bom exemplo disso é um dos casos da regra da concordância nominal, segundo a qual, quando o termo regente for composto por dois núcleos, sendo o primeiro masculino e o segundo feminino, o complemento pode ficar ora no feminino singular ao concordar com o mais próximo, ora no masculino plural, isto é, o falante pode escolher entre as duas opções. No caso de uso da primeira possibilidade, embora prescrita normativamente, em ambiente profissional, a construção “Homem e mulher alta”, poderia não cumprir totalmente seu papel comunicativo, caso o adjetivo “alta” for, imediatamente, associado ao termo “mulher” somente, e não a ambos os termos.

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

CAPÍTULO 3

AS REPRESENTAÇÕES

3.1. Representações: um conceito *atravessador* no campo da Linguística Aplicada

As análises que fazemos neste trabalho tentam mapear a(s) representação (ões) que professores de língua portuguesa têm sobre norma linguística. Em se tratando de *representação*, a concepção de que nos valem é aquela perpassada pela análise do discurso franco-brasileira e pela psicanálise, no sentido de que a representação é a noção que o sujeito constrói para si acerca das coisas do mundo e sobre si mesmo, consequentes e interrelacionadas. Essa concepção é oriunda dos trabalhos Freud-Lacanianos e das postulações pecheutianas da Análise do Discurso.

É importante observar que a análise de representações tem como base o discurso construído pelo sujeito. Discurso, aqui, é observado como nos estudos de Michel Pechêux (1997), mais precisamente aqueles realizados em sua terceira fase, quando suas colocações dialogam com a psicanálise ao observar a construção representativa que o sujeito realiza a partir de sua manifestação linguística.

Além disso, pretende-se analisar como a representação que o sujeito professor faz de uma determinada norma – já que não há uma, mas várias normas –, segundo Piaget (1973), o sujeito é construtor e, ao mesmo tempo, resultado do processo da construção do conhecimento. Para o autor, o conhecimento é produzido a partir da interação do sujeito com o objeto. Em seus trabalhos, o autor confrontou-se com o *a priorismo* quando não concordava que o sujeito nascia ‘pronto’ para gerar conhecimento. Essa postura remete à pesquisa no aspecto em que entendemos que o sujeito professor interage com seu objeto e constrói seu conhecimento, na medida em que entendemos que o sujeito professor interage com seu objeto e constrói seu conhecimento, ao mesmo tempo em que proporciona ao aluno a interação com esse objeto, porque o conhecimento discente desse é proporcionado pela ação docente.

Contudo, a presente pesquisa também dialoga com as proposições de sujeito postuladas por Vygotsky, pois, segundo autor, sujeito e subjetividade são constituintes e constituídos na e pelas relações sociais. A questão da subjetividade abordada pelo autor contrapõe-se à questão da objetividade exterior observável do sujeito, num momento em que a psicologia procurava proporcionar às pessoas o ideal da máquina perfeita: estabilidade, ordem e equilíbrio. E é justamente nesse aspecto que o diálogo com a pesquisa ocorre: o caráter subjetivo do sujeito, bem como suas construções epistêmicas produzidas na relação com os objetos, com os demais sujeitos e com o meio devem ser o trabalho do sujeito professor mediador (Vygotsky, 1973) em relação ao aluno.

Piaget e Vygotsky (1973) observaram que um sujeito atuante em termos sociais não só atua e participa do meio, mas também modifica-o. Sendo assim, a relação sujeito-meio é dicotômica, em que um não é possível sem o outro: sociedade só é possível a partir do indivíduo, ao passo que o indivíduo só sobrevive em convívio social.

Assim, a pesquisa se baseia nas ideias de Piaget (1973), na medida em que acredita que a construção de uma concepção de *norma* parte da interação dos sujeitos com esta, sendo meio e produto dessa concepção. A presente investigação também dialoga com os postulados de Vygotsky (1988), quando observa que o professor, enquanto mediador, deve proporcionar experiências para que o aluno atue em meios conflituosos em busca de soluções; uma vez solucionados os conflitos, o saber se acomoda na medida em que analisa sua descoberta.

3.2. A noção de sujeito no estudo das representações

Aqui, a definição de sujeito a qual nos valem neste estudo se relaciona com o que Piaget aborda, no que concerne à construção do conhecimento e às funções de representação. Para Piaget, o sujeito é epistêmico: produz conhecimento na relação com a realidade. Sendo assim, a pesquisa procura observar como a interação com o conceito de *norma* (cultura/padrão/prescritiva) por parte do sujeito professor permite a construção do conhecimento por parte não só deste, mas também quando proporciona interações com o objeto linguístico para que o aluno também construa conhecimento.

Acerca da concepção de Sujeito: é Freud quem usa esse termo, mas é Lacan quem o conceitua ao valer-se da noção saussureana de signo; então, o sujeito se encontra naquilo que o significa, naquilo que lhe confere identificação (ROUDINESCO e PLON, 1998). O conceito de signo para Saussure parece remontado nos estudos de Pechêux no sentido de que a linguagem é significativa para aquele que dela se vale, isto é, o signo é um indicativo daquilo que o sujeito constrói para si acerca do outro.

Em Foucault temos ocorrências sobre a noção de discurso em preocupação com aspectos da subjetividade. Nosso trabalho tem como noção de sujeito aquele que é perpassado pelas formações discursivas. De acordo com Ghiraldelo (2002), uma formação discursiva é um espaço formado pelas regularidades enunciativas, que não são fixas nem estáveis e que, ao mesmo tempo em que é influenciado pela situação é também nela influente. A formação discursiva é aquilo que se observa nas regularidades, isto é, nas recorrências de enunciação do sujeito. Essas recorrências parecem sugerir as práticas discursivas

O aporte linguístico para estudo das representações é uma tendência influenciada pela psicanálise freudo-lacaniana, nos conceitos de “eu” e do “outro”, quando relacionam a linguagem como uma manifestação espontânea e involuntariamente influenciada por aspectos do inconsciente. Isto quer dizer que o estudo das representações baseia-se na noção de discurso desenvolvida por Michel Pecheux quando relacionou os conceitos psicanalíticos de “eu” e de “outro”, observando que a manifestação linguística revela (ou vela) traços do inconsciente subjetivo, no sentido de que o discurso é essa manifestação linguística e traz acionamentos através desse ato.

3.3. O Discurso e a Representação

A Análise do Discurso (AD) tem origem francesa, ao fim dos anos 60, e pode referir-se, à primeira vista, a algo impreciso, já que toda construção que se vale da linguagem pode ser considerada discurso. Entretanto, a batalha enfrentada pela disciplina para colocar-se como ciência encontra nesse ponto seu maior questionamento: Jean Dubois e Michel Pêcheux encontraram no pós-Segunda Guerra um cenário propício às análises que tinham como objeto a enunciação.

Neste mesmo cenário, um conflito entre Estruturalistas e Pós-estruturalistas se estabelece, na medida em que a noção de sujeito estruturalista homogêneo e linear precisa considerar também os aspectos contextuais, isto é, históricos. Assim, o conceito “sujeito” é revisitado, observando-se os aspectos históricos e de linguagem, notando-se como heterogêneo, em constante reformulação, algo incompleto em busca de sua totalidade, em que, através da linguagem, revisita e constrói sua historicidade.

A AD nos estudos pecheutianos é a primeira ocorrência em que se relacionam o conceito psicanalítico de inconsciente aos estudos da linguagem, no sentido de que, para Pechêux, o imaginário é a construção de um jogo de imagens, a representação da realidade e que todo o processo discursivo evoca essas imagens constitutivas do imaginário, do inconsciente. Aqui, podem ser percebidas as noções do sujeito dotado de consciência e inconsciência de Freud, e que, por isso, Lacan o coloca como heterogêneo, clivado; Pechêux mapeia os signos desse inconsciente através de estudos da linguagem que acionam os jogos imaginários desse mesmo inconsciente. Daí nossa noção de sujeito que relaciona as acepções da psicanálise à AD, de modo a obtermos uma representação construída pelo sujeito.

De acordo com a AD, o sujeito manifesta a sua ideologia através de sua linguagem, considerando que, em Freud, o sujeito constituído por consciente e inconsciente manifesta essa última instância em aspectos de sua linguagem, de modo involuntário. Entretanto, observar a AD implica questões históricas, quando diz que a enunciação é condicionada pelas colocações ideológicas. Ao que parece, portanto, a AD faz o caminho adjacente aquele proposto pelo estudo das representações: enquanto a AD observa como os aspectos ideológicos condicionam a manifestação linguística (ou, em AD, enunciação), estudo sobre as representações demonstra (ou procura demonstrar) como as construções linguísticas sinalizam aspectos subjetivos.

O discurso de que ora tratamos é a ideia advinda da própria AD, quando o outorga como materialização da ideologia do sujeito, decorrente dos meios de produção dos quais se origina. Assim, o sujeito não detém o controle de sua construção, já que ocupa um lugar nesses meios de produção e dele enuncia. É importante lembrar que, ao

sujeito são permitidas algumas e não outras possibilidades no momento da enunciação, reguladas por esses mesmos meios de produção, que determinam suas condições.

3.4. Noções psicanalíticas e a representação

Falar do “eu” e do “outro” psicanaliticamente, conceitos dos quais se valeu Pechêux na terceira fase de seus estudos em AD, implica as noções de sujeito e de objeto. Em Freud, (1996) há a ideia de que o sujeito se constrói na relação com os objetos, mas que também influenciam a sua construção ao introjetar-se e projetar-se neles. O sujeito, assim, é construído a partir daquilo com o que interage e colabora para as modificações deste objeto de interação. Assim também é a relação entre o “eu” e o “outro”: o eu se manifesta nas identificações com o outro, no sentido de que se reconhece e se percebe incompleto; seu processo constitutivo se dá a partir do outro, na medida em que interagem. É importante dizer, também, que esse sujeito que se reconhece no “eu” é constantemente construído, pois se move em função do desejo.

O recorte Estruturalista de Saussure, *langue* (língua, estrutura) e *parole* (fala, manifestação espontânea), consagra a língua como objeto de seu estudo. Com isso, os estudiosos passam a ter aspectos formais, estruturais da língua, dos quais podem-se observar as recorrências e padrões (ou seus antônimos). Dubois como linguista e Pechêux como filósofo percebem que as contribuições do estruturalismo conotam às suas análises iniciais de discurso aspectos mais palpáveis, no sentido de que o estudo sob a ótica estruturalista permite, na opinião desses autores, notar os padrões e as recorrências.

Já nos estudos de Linguística Aplicada, Coracini (2007) defende a hipótese de que “mesmo nos casos em que o texto se apresenta em terceira pessoa ou mesmo nos casos (...) em que o narrador de si próprio (...) não coincide como ‘autor’, (...) é de si mesmo que está falando” (p. 136). Aliando isso à colocação de Lacan (1964), percebemos que, mesmo nesses casos em que o sujeito parece retratar algo de terceiros, é de si mesmo que se fala. Observando o conceito de subjetividade e objetividade no relato de si, Butler (2015) coloca em questão as possibilidades de um encontro do ‘eu’ sem deslocamento do coletivo que, pode ser universal, mas que, nesse caso, causaria um

cenário excludente. Assim, a possibilidade de um relato individual é impossível caso não se considere o entorno. Um ‘relato de si’ possibilita a visão do sujeito acerca do que há da sociedade nele. Isso permite que, ao observar o entorno sob suas perspectivas, o sujeito considera o outro como parte de uma totalidade; essa totalidade, por sua vez, inclui o sujeito.

Segundo Ghiraldelo (2002), é através das práticas discursivas que atuam as forças de poder e as resistências a esse poder e, dessas relações de forças, ocorrem as relações de poder. Os discursos se materializam linguisticamente pautando-se nessas relações de poder, de forma que o sujeito, ao fazê-lo, se coloca em determinado lugar social, em que exerce/recebe relações de poder. Quando enuncia, ou, em AD, produz atos de fala, o sujeito revela aspectos de seu lugar social. A autora faz um apanhado da esfera social para atingir uma constituição de sujeito, quando menciona desde as relações de poder até a internalização de leis que asseguram o comportamento do sujeito em meio social, sem, constantemente, ser alertado por autoridades. Isso porque o comportamento subjetivo é, instintivamente, motivado pela ausência, pelo desejo e busca por aquilo que lhe é faltante. Aqui, em nossos estudos, a questão subjetiva é priorizada, no sentido de que a análise será pautada na construção do conhecimento que cada sujeito faz para si sobre algum termo ou comportamento que se relacione com os movimentos sociais.

Observamos que aquela que nos apoiará será a teoria das representações – e, aqui, sem o temo sociais -, já que esta considera os aspectos ideológicos, os processos inconscientes da constituição identitária dos sujeitos.

Observaremos as representações em seu sentido amplo, ao analisarmos questões identitárias e ideológicas subjetivas. Será acionada a noção das representações nos aspectos ideológicos inconscientes, nos termos que o sujeito diz e daquilo que o dizer aciona.

Então, aqui, a noção de representação permeia a vertente psicanalítica, de modo que é de procedência inconsciente e constrói o imaginário subjetivo. De acordo com Ghiraldelo (2006), o sujeito professor é constituído pela linguagem e se faz nela, de

maneira que não controla seu discurso e sua prática. O inconsciente constrói a subjetividade e esse é manifestado através do discurso. Ainda segundo Ghiraldelo, o discurso é “tudo aquilo que é passível de ser verbalizado na forma oral, escrita” (2006, p. 250). Buscamos entender como o sujeito que é formado a partir de relações interdiscursivas manifestando-se em seu lugar, revela suas representações, portanto, através da verbalização.

Neste estudo, valemo-nos de aspectos da representação perpassados pela psicanálise, o que reverbera no discurso colhido nos será fonte para empreender as análises dos dizeres dos sujeitos participantes. Nessa perspectiva, temos

a definição de sujeito como cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros, assim, a identidade é entendida como algo em construção, em movimento e modificação constantes. (SÓL; NEVES, 2012, p. 3)

A teoria das representações está para além das representações sociais, nos termos em que procura observar aspectos do singular e do subjetivo, captados a partir do discurso do sujeito, permeado de aspectos do inconsciente.

Serão levantadas, assim, as representações dos professores acerca da *norma* através dos relatos individuais, analisando não só aquilo que é dito, mas também aquilo que se vela sob os discursos. Isso porque, a nossa percepção de sujeito emerge da incompletude, no sentido de que é algo sempre em construção, o que motiva o movimento, a busca. Em outros termos, para este estudo, na noção de discurso, o sujeito se movimenta em busca de completude, mas, nesse percurso, se inter-relaciona com outras variadas formações discursivas e é atravessado pelos discursos de outros sujeitos. Analisar os dizeres, o discurso, portanto, implica o entendimento do dizer e a compreensão do sentido que essa construção permite fazer.

Os gestos interpretativos que faremos valem-se da noção de que “os dizeres não são propriedade particular” e de que

A observação do interdiscurso nos permite, por exemplo, remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e identificá-lo em sua

historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. (ORLANDI, 2005, p. 32).

Assim, a representação

teria origem nas imagens mentais derivadas do sistema de percepção e, por isso, seria a representante de uma pulsão, daí se colocar entre o psíquico e o somático, pois o “representante da representação” da pulsão é de natureza inconsciente. O processo de pensar, assim, iniciar-se-ia a partir da ausência do ver. (ANDRADE, 2008, p. 104)

3.5. Os gestos interpretativos

Em se tratando de gestos interpretativos, assim nomeamos os procedimentos de análise dos questionários, pois, são movimentos de leituras a partir daquilo que nos é apresentado linguisticamente influenciado pelo momento, lugar e relação do sujeito estabelecidos. São gestos, porque, neste processo foram vistos dessa maneira, mas, em diferentes lugares e momentos podem ser revisitados e revistos, isto é, sempre serão passíveis de outros gestos e de outras análises. Como discutimos anteriormente, o sujeito está sempre incompleto e em construção; assim, as análises das representações tratam-se de gestos, visto que estarão sempre possibilitando outros novos gestos, condicionados por outros contextos de estudo. Nas palavras de Neves,

quando apreendemos essa pluralidade de sentidos em algum sentido que acreditamos se fixar num texto transparente, [...] vale lembrar que mesmo essa nossa interpretação é ilusoriamente autônoma (o que ensinamos são sempre representações), pois estamos sujeitos às condições que nos constituem e que, em outras formações ideológicas e discursivas, outras interpretações surgirão. (2002, p. 106)

A escolha das representações como método de análise justifica-se pelo fato de ela trazer à tona os aspectos formativos do sujeito: crenças, saberes e subjetividades, tornando possível, através dos materiais coletados, a percepção dos aspectos do senso comum – como nos foi possível verificar no corpus gerado – e descrever o contexto das dinâmicas sociais e àquelas implicadas nos sujeitos, refletidas no fazer docente do professor de língua portuguesa, no que se refere à norma linguística.

Temos, aqui, no aspecto linguístico, a interpretação discursiva como procedimento de análise. Orlandi (2003) descreve as características necessárias em um

dispositivo de análise. Em primeiro lugar, deve-se esclarecer como os gestos interpretativos corroboram na identificação do sujeito; em seguida, é preciso elucidar acerca do papel do sujeito, e como esse aciona sua memória; é importante, ainda, que o analista seja neutro, entretanto, sabe-se que não é imune ao processo e nem isento de participação. Ainda de acordo com Orlandi,

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura (ORLANDI, 2003, p. 63).

Em se tratando de aspectos linguísticos, o próprio Saussure deixa-nos uma margem de que a relação clássica pregada de que o signo tem um significado imediato correspondente, isto é, de que um signo remeta a um objeto na realidade não é “muito simples”. Assim, para o autor, não há uma relação tão óbvia entre signo e significado (SAUSSURE, (2006 [1915]). O estudo das representações subverte o sentido do signo saussureano que, de acordo com Andrade,

É nesse viés teórico, que nega a relação direta entre palavras e coisas, que nos apoiamos, enfatizando o significante nessa relação, pois o signo é mais do que significado e significante juntos: instaura-se na “diferença” entre esses dois elementos (portanto, no “entre”). O significante, ainda, funciona sempre em cadeia, nunca isolado, remetendo-se a outros significantes. (ANDRADE, 2008, p. 106)

A relação entre signo e significado pode deixar pistas, principalmente, pela exclusão, isto é, por aquilo que não indica no que se refere à representação que o sujeito faz acerca da norma. É, portanto, sob essa ótica, observando o discurso construído nos questionários que se pretende mapear as representações que esses sujeitos professores fazem acerca da norma linguística.

3.6. Os eixos representativos

Quando analisamos as representações que sujeitos fazem acerca da norma, observamos certos padrões e recorrências que tendiam a um certo agrupamento em categorias. Entretanto, ao verificarmos o sentido desse termo – categoria – em dicionários, percebemos sua associação a termos como: de “mesma natureza”, “sistema

de classificação” “classes”, “divisão”; ou, ainda “coisas que podem ser abrangidas ou referidas por um conceito ou concepção genérica”. Assim, atribuir o termo “categoria” no mapa de representações poderia restringir a “classificar”, criando setores e, de certa forma, limitando a percepção das representações. (CALDAS AULETE);

Ao analisarmos as representações, seguimos como inspiração o trabalho de uma das orientadoras desse estudo – Dra. Vanderlice Sól, desenvolvido em sua tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais em 2014. Nas palavras da autora, o uso do termo “eixo” em seu trabalho se dá “para se afastar da ideia de ‘categorização’.” (SÓL, p. 108. 2014)

Em nosso trabalho, optamos pelo termo *eixo representativo*, que remonta a noção de uma linha imaginária a partir da qual se movimentam ideias e compreensões ou, ainda, que divide um objeto em termos simétricos que se equilibram (CALDAS AULETE). Além disso, a adoção do termo eixo também sugere algo que sirva como embasamento para as discussões, permitindo um ponto de partida.

CAPÍTULO 4

OS GESTOS INTERPRETATIVOS: O QUE SE VÊ AQUI E AGORA.

4.1. Do procedimento de análise

Neste capítulo, serão empreendidos os gestos de interpretação dos fatos linguísticos gerados com o instrumento de pesquisa, ao qual nos referimos nos tópicos anteriores. É importante reiterar que o questionário semiaberto tem aspectos quantitativos, no que se refere à idade e a tempo de atuação com língua portuguesa; e aspectos qualitativos, já que são os relatos de professores acerca do próprio trabalho. Os questionários respondidos pelos participantes encontram-se anexos a este trabalho.

Como dito, referem-se a gestos de interpretação daquilo que nos foi fornecido em termos de levantamentos de pesquisa. Reiterando: as leituras e os gestos apóiam-se nos estudos em Linguística Aplicada que acionam, também, conceitos oriundos da 3ª fase da teoria de Análise do Discurso (AD) em diálogo com alguns dos conceitos Psicanalíticos.

O acionamento da AD como referencial justifica-se pelo movimento que a palavra *discurso* implica. Isto é, através desse trajeto, o sujeito se (re) cria e (trans) forma-se. As questões colocadas aos colaboradores na intenção de perceber as representações acerca da norma, embora não fosse este o objetivo inicial, acabaram por submetê-los ao diálogo e à reflexão. O sujeito em questão na AD é aquele que se vê incompleto, em busca de sua totalidade, que se revisita e se reconstrói a partir daquilo que enuncia.

Tanto a AD quanto a Psicanálise observam o sujeito a partir de suas próprias perspectivas, quando observam e analisam, (FERREIRA, 2004) percebendo-se através daquilo que julga não ser – nas suas contradições, naquilo que não diz. Isso porque tudo o que se diz é uma escolha; há variadas formas de se enunciar algo e, quando se escolhe por uma opção, outras são descartadas para aquela oportunidade. Todos os enunciados são passíveis de transformação e não há construção de sentido sem que alguém interprete os enunciados expostos sob determinadas condições. (PECHÊUX, 1997)

O que faremos a partir desses relatos são gestos interpretativos – como já mencionamos. Pretendemos aliar os dados quantitativos aos aspectos qualitativos fornecidos, bem como as colocações acerca do fazer docente e, principalmente, acerca da representação de norma, foco deste trabalho. A teoria será evocada de acordo com as recorrências que forem percebidas.

Em se tratando de norma, as questões colocadas procuram investigar em quais aspectos teóricos se firmam as representações desse conceito, bem como associá-los ao ponto prático em uma das questões cuja proposta é que se considere o grau de formalidade e adequação com relação à norma de dois enunciados.

4.2. Do *corpus* desta pesquisa: perfil dos colaboradores

Os dados gerados referem-se a aspectos quantitativos, quando procuramos mapear as características dos sujeitos inseridos no processo. Os dados a seguir referem-se ao perfil dos colaboradores nesse processo.

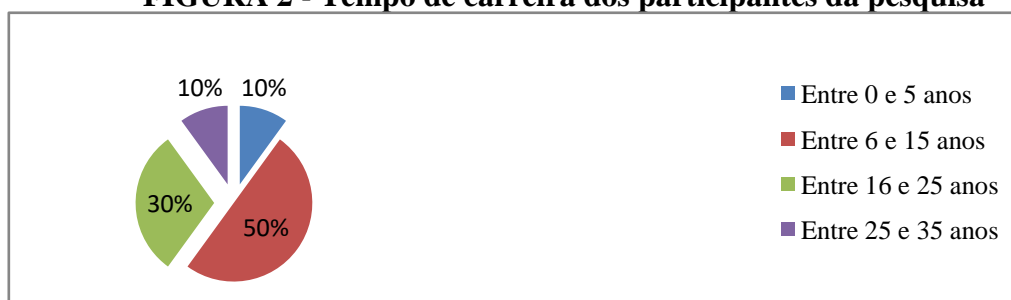
FIGURA 1 - Faixa etária dos participantes



Fonte: questionário da pesquisa

Levantadas essas informações, pode-se observar que a maioria dos colaboradores têm entre 41 e 50 anos, seguidos da faixa etária entre 31 e 40 anos, assim sendo, 80% dos colaboradores têm entre 31 e 50 anos.

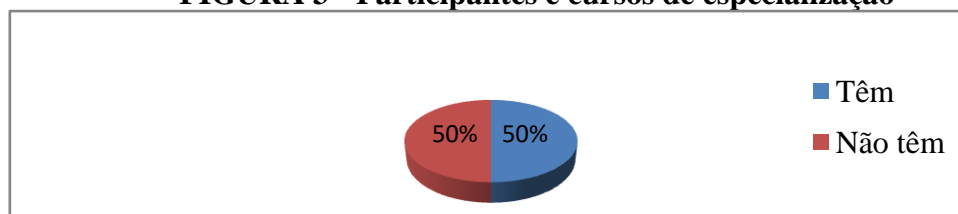
FIGURA 2 - Tempo de carreira dos participantes da pesquisa



Fonte: questionário da pesquisa

Com relação ao tempo de atuação como professor de língua portuguesa, os colaboradores têm, na maioria, entre 6 e 15 anos de experiência.

FIGURA 3 - Participantes e cursos de especialização



Fonte: questionário da pesquisa

Embora tenhamos metade dos colaboradores em formação continuada, a outra metade não tem. Trata-se de um dado relevante a questão de cursos de especialização. Leva-nos a refletir que esse fato pode indicar a falta de tempo e incentivo recebido por parte dos professores em buscar aperfeiçoamento para seu trabalho.

Os assuntos em que os colaboradores se especializam são variados: Língua Portuguesa (2), Educação, Psicopedagogia, Artes, Leitura e Produção de textos e Língua Inglesa. Pela experiência, vemos que, no começo da carreira, muitos professores se desdobram em várias escolas, sob regimes de trabalho longos e exaustivos, já que os contratos tendem a ser instáveis e, segundo a legislação estadual, os últimos a serem contratados são os primeiros a serem desligados quando há queda na demanda. Por causa dessa instabilidade, muitos acabam se vinculando a variadas instituições simultaneamente para ter a garantia de renda, pois, caso sejam desligados de algum contrato, conseguem manter-se em outro. O interesse por cursos de especialização na área de Educação pode ser em função de, numa estrutura de ensino público, as chances de promoção são, somente, nessa área.

Além disso, a falta de qualificação sugere que, com o passar do tempo, o cansaço e a desvalorização acabam por desmotivar o profissional que, embora se esforce para promover o melhor para seus alunos, quase sempre é incompreendido. Some-se a isso a questão das concepções e os desenvolvimentos científicos na área da linguística serem pouco compreendidos pela população em geral, e, quando tentam implementar essas novas práticas em sala de aula, muitos professores são incompreendidos e, muitas vezes, desqualificados. De acordo com Garcez, os linguistas

precisam “pôr no mapa do debate público a necessidade de a educação linguística dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (2013. p. 88). Com essa pesquisa, outra questão poderá emergir: os desafios que permeiam o trabalho do professor de língua portuguesa.

Outro aspecto que precisa ser salientado com a interpretação desses perfis é a de que, embora seja uma recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, muitos professores atuantes em áreas específicas possuíam apenas o curso de Magistério até os anos 2000. A partir de 1998, aos professores do quadro efetivo de funcionários foram oferecidos os cursos de licenciatura em Matemática e Letras – Língua Portuguesa para que atendessem à legislatura a tempo, na modalidade EaD (Ensino à Distância). Inclusive, por essa demanda, inaugurou-se o EaD na Universidade Federal de Ouro Preto. Os professores colaboradores desta pesquisa que têm entre 16 e 25 anos de atuação docente (20% do total) podem ter se graduado sob essa condição.

4.3.Representações de norma linguística

A primeira pergunta do questionário proposta é em relação à concepção de norma linguística que o profissional adota em sua prática. A seguir, os trechos e/ou respostas na íntegra e aquilo que aqui e agora observamos, isto é, em nosso contexto de análise. Cada um desses trechos será identificado pela sigla RD, que significa recorte discursivo. A enumeração adotada refere-se à ordem em que foram analisados, seguido do código que identifica os formulários.

Os tópicos subsequentes intitulam-se pela representação dos professores que vimos neste estudo acerca da norma. Com as respostas obtidas, dividimos as concepções em seis eixos representativos, percebidos a partir da questão:

Em qual concepção de norma linguística você se apóia para realizar sua prática de sala de aula?

Os seis eixos são:

1. Norma culta: sinônimo de padrão;
2. Variação é linguagem informal;
3. A norma culta é antônima aos conhecimentos do aluno;
4. O uso é oposto à norma padrão e à norma culta;
5. A norma padrão/culta se adapta ao sujeito e vice-versa;

6. A norma é a orientação dos conteúdos escolares.

4.3.1. Eixo Representativo I - Norma culta: sinônimo de padrão

O uso de adjetivos para conceituação da *norma*, como já elucidado anteriormente, advém da demanda por especificar de que norma se trata. Uma das representações que nos transparecem neste estudo nas falas dos colaboradores é a representação de que, embora recebam adjetivos diferentes (culto e padrão), o que nos parece é que essas duas normas são tratadas como sinônimas.

Ao analisarmos as respostas dos professores dadas à primeira questão a eles proposta, observamos uma tendência em tratar norma culta e norma padrão como sinônimas.

Essa tendência é abordada por alguns autores, Faraco e Bagno, principalmente, que tratam de desmitificar essa aparente sinonímia. Vejamos.

De acordo com Faraco (2008), a norma culta refere-se a uma das variedades, na qual esta é retrato de uma proximidade com a escrita, isto é, remontando aos preceitos latinos de que a tradição do registro é mais valorizada. No Brasil, considera-se (BAGNO, 2002; LUCCHESI, 2002) falantes de norma culta aqueles graduados no ensino superior. Considerando a realidade socioeconômica brasileira, ainda são maioria nas universidades aqueles cuja ascendência teve condições financeiras para permitir essa situação; mesmo quando em universidades públicas, o custo de vida para manter-se nela e o grau de exigência muitas vezes não permitem que o estudante trabalhe para se sustentar durante os anos do curso. Ou seja: ainda, apesar de algumas políticas muito recentes de acesso à universidade, ainda é difícil à população mais carente ingressar e manter-se estudando. Isso quer dizer que: ainda são as camadas elitistas que, majoritariamente, frequentam os bancos de universidades públicas.

No capítulo *Afinando conceitos* de seu livro *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, Faraco faz seus apontamentos sobre o que considera norma culta e todas as implicações que essa definição acomete.

Inicialmente, o autor ressalta a necessidade que os estudos linguísticos tiveram em estabelecer uma norma, um preceito que, a partir dele, pudessem ser analisadas as demais formas de uma língua. E, ainda ressalta que, se as línguas fossem homogêneas,

isso não seria um problema, mas a língua é de uma “realidade intrinsecamente heterogênea”. (FARACO, 2002, p. 33)

O autor aponta que a ideia herdada do que ele chama de “linguística propriamente dita” (p.356) é de que uma variação tem, por trás, uma unidade sistêmica, uma formação original e padronizada, que, a partir dela surgiram as demais variações, mas que essa forma original e padrão nunca foi demonstrada.

O conceito de norma é definido por Faraco associando o termo *norma* ao adjetivo *normal*. Isso quer dizer que o autor considera já de origem a expressão *norma padrão* algo incoerente, a julgar que a norma deveria remeter ao que é utilizado, comum e normal no cotidiano, e não ao que é prescritivo. Isso é, o autor considera que norma seria “o conjunto de fatores linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade” (FARACO, 2002, p. 42)

A seguir, Faraco apresenta uma hipótese que justifique que a determinada *norma* seja atribuído o adjetivo “culto”. Porém, ele mesmo aponta falhas no que, usualmente, é visto como culto. A primeira hipótese da norma culta apresentada é aquela utilizada pelas populações “tradicionalmente urbanas, situadas na escala de renda de média para alta” (FARACO, 2002, p. 46). Pode ser que, em algum momento do passado de nosso país isso tenha sido real, já que posses financeiras significavam acesso às melhores instituições de formação, porém, atualmente, essa não é uma realidade, pois, grande poder aquisitivo não significa graus elevados de instrução em nossa sociedade.

Outra hipótese é do autor Dino Preti, que salienta que a norma considerada culta é oriunda dos meios de comunicação dominantes, e que “essa dominância lhes dá ampla audibilidade e ressonância” (FARACO, 2002, p. 47). Essa é uma hipótese muito pertinente no cenário brasileiro, que tem a grande mídia imperativa não só quanto à modalidade de fala, mas também com relação ao comportamento em geral. Porém, a variedade de públicos dessa grande mídia provoca certa desconfiança e, com a popularização do uso da internet, acaba ocasionando questionamentos. Ora, o sujeito opta por determinado uso da língua por motivos variados, dentre eles, a aceitação ou a total rejeição de determinada tendência em voga no mercado.

Mais uma hipótese levantada por Faraco é a expectativa que o projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta) tinha ao iniciar seus trabalhos: de que o falante culto

seria aquele com escolaridade superior completa, atuando em situações mais monitoradas. Porém, a constatação é que os falantes que estão tecnicamente fora dos chamados cultos usam a língua de maneira próxima aos que ao são considerados integrantes deste grupo.

Além de todas essas hipóteses, Faraco ainda discorre sobre o tal adjetivo culta atribuído à norma e o tom preconceituoso e segregatório que atribui ao uso da língua, quando considera-se culto algo valorizado e, em contrapartida, incultas as demais variedades. Ainda ressalta que essa distinção é um “efetivo instrumento de poder” (FARACO, 2002, p. 57)

Assim, Carlos Alberto Faraco não determina a norma culta, mas o que ele chama de *norma culta/comum/standard* que corresponde aos “fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (2002, p. 73)

Com isso, Faraco associa a norma culta ao que normalmente, no sentido de usual, se aplica em situações sociais que exigem certo monitoramento na fala ou na escrita, seja justificado pelo contexto, pelo interlocutor ou pela comunidade de fala a qual se insere.

Já com relação à norma padrão, estabelecida, de acordo com Bagno (2004), no séc. III a.C., na Grécia Antiga, viabilizou a chamada Gramática tradicional, da qual ainda se valem muitos estudiosos e, conseqüentemente, professores.

A padronização de uma língua não é, completamente, condenável. Isso permite que muitas delas sejam catalogadas e estudadas; muitas delas extintas, sem nenhum falante vivo. Entretanto, os fatores problemáticos a precedem, por exemplo: como escolher qual variedade seria “melhor”? A saída encontrada, naquele momento, foi recorrer aos textos de escritores da antiguidade. De acordo com Bagno (2002), ao estabelecer-se uma norma padrão, cometem-se dois equívocos: primeiro, uma valorização excessiva da escrita em detrimento da fala real de uma língua; segundo, as mudanças linguísticas foram tratadas como corruptoras da língua.

“Neutralizar a variação e controlar a mudança” (FARACO, 2002, p. 40) foi o intuito brasileiro ao se instaurar uma norma-padrão. Surgida no séc. XIX, baseada na

ilusão de uma homogeneidade da língua, os membros considerados letrados da sociedade brasileira (desnecessário dizer, à esta altura, que esses eram originários dos altos estratos sociais) tentam combater as mudanças e variações. Entretanto, a iniciativa para tal foi, justamente, inversa: em vez de preocuparem-se em descrever o uso dos brasileiros, mesmo que fossem aqueles elitizados, mas descrever, antes de tudo, a língua em voga, determinou-se que o padrão viria de escritores consagrados da literatura portuguesa – e não brasileira.

Uma decisão aparentemente linguística visava também, aspectos políticos. Tornaria nossas elites letradas mais íntimas da cultura europeia, sobrepondo essa à nossa cultura.

A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação no tempo desse espírito colonialista, que se recusa atribuir qualquer valor ao que é autóctone, sempre visto como primitivo e incivilizado. Já Fontes denunciava em 1945 que “esse desprezo de nossa língua anda sempre irmanado ao descaso por tudo o que ela representa: a gente e a terra do Brasil” (BAGNO, 2002, p. 180)

Em síntese, a norma-padrão é aquela baseada na tradição gramatical e a norma culta é a variedade linguística mensurada a partir do uso real dos falantes considerados com curso superior completo – subentendendo-se sua familiaridade com a escrita. Feitas essas considerações, analisemos as respostas dos professores. Os grifos são nossos.

Na linha que reconhece a variedade da língua, levando-se em consideração, dessa forma, as questões regionais, sociais, dentre outras e tendo a norma culta como padrão. grifos nossos (P3, RD 03)

A menção ao termo “linha” associado à língua pode remontar à ideia contida no PCN de que o professor deve atuar como uma espécie de vigilante da norma, a quem é incumbido o papel de apontar e corrigir os “erros”, e que os alunos não podem sair “da linha” com relação à norma. Entretanto, no RD 03, há a ressalva acerca da importância de se considerarem as questões regionais e sociais particulares do sujeito aluno. Mais contundente ainda é última frase que grifamos: “tendo a norma culta como padrão”. Essa afirmação deixa muitas questões: uma delas é que, segundo Faraco (2008), os padrões foram revistos devido ao caminho social brasileiro, de modo que o padrão deu lugar ao termo culto, para que, o que já não retratava o que se considerava padrão, não fosse desqualificado e ainda refletisse certo grau de instrução, orientação e, sobretudo, cultura valorizadas.

No RD 03 temos a norma culta como sinônimo de norma padrão. Entretanto, pelo já discorrido, vemos que é uma categorização equivocada, que pode retratar uma incompreensão conceitual. Além disso, reforça uma representação pouco esclarecida aos professores sobre algo que norteia seu trabalho. Considerando que P3 atua como professor há, entre 5 e 15 anos de carreira e tenha se especializado em Educação, talvez, seja um indício de como especializações e formações continuadas na área Língua Portuguesa são necessárias ao professor. A seguir, a resposta de P2.

Levo muito em consideração a norma usual, mas sempre enfatizando a importância em se dominar e conhecer a norma-padrão e a norma culta. (P2, RD 02 grifos nossos)

P2 diferencia o que chama de “norma usual” das normas padrão e culta através do uso da conjunção adversativa “*mas*”, sugerindo que há uma oposição entre o uso e o culto/padrão. Aliás, culto e padrão, segundo P2, parecem estar em uma mesma vertente, pois são enumeradas sequencialmente, com uma conjunção coordenativa aditiva, criando entre esses dois termos uma relação de não dependência semântico-sintática, de termos autônomos que podem coexistir.

Continuando sobre o RD 02, há o uso de dois termos redundantes: “enfatizando” e “importância”. Redundantes no sentido de que, se algo merece ênfase, é porque é importante sob alguma perspectiva. A redundância linguística é um fenômeno observado por estudiosos e, acerca disso, temos o que diz Noam Chomsky. Os grifos são nossos.

A redundância é não só uma característica típica desses sistemas [biológicos], mas uma característica esperada, porque ajuda a compensar feridas e defeitos, e permite uma acomodação à diversidade de finalidades e funções. (CHOMSKY, 2005, p. 69 – grifos nossos)

No RD 02, a mencionada redundância pode ter sido utilizada para suprir determinadas lacunas conceituais. Mas outra observação pode ser feita acerca do uso dessa redundância: justamente, enfatizar. E, no caso da resposta de P2, o objeto importante a ser enfatizado é o conhecimento e o domínio da norma padrão e da norma culta. P2 parece querer salientar a importância das normas culta e padrão sobre o que chama de “norma usual”.

Sobre o que se deve, de acordo com P2, fazer acerca das normas padrão e culta é “dominar” e “conhecer”. Interessante observar que a ordem em que esses verbos foram

organizados: primeiro o domínio de algo; depois, o conhecimento. Na construção do aprendizado, há a produção do conhecimento, uma das etapas, inclusive, elucidada na BNCC (2018), é o

Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas. (BRASIL, 2018. P. 220)

Assim, para a BNCC, apropriar-se do conhecimento é anterior ao domínio e não o contrário. *Dominar* é alusivo a domar, a ter autoridade sobre algo e isso só ocorre se houver o conhecimento desse algo. Pode sugerir que a norma culta e a padrão, para P2 são um terreno desconhecido a ser dominado, mas que, conhecê-lo é posterior a isso. Parece que o conhecimento é opcional, mas o domínio é essencial. Apresenta a norma culta/padrão, como algo a ser dominado, um rival a ser abatido e, só depois, conhecido e estudado. Semelhante à relação que nós, seres humanos, temos com a possibilidade de vida extraterrestre: medo e fascínio simultâneos.

Demos sequência com a colocação de P1 acerca da sua representação de norma linguística:

Reafirmação/confirmação da norma padrão universal/conhecimento e uso adequado/oportuno das variações (linguagem informal). grifos nossos (P1, RD 01)

No RD 01 acima temos o uso de palavras separadas por barras. O uso desse sinal gráfico pode indicar uma oposição de ideias, mas também uma associação delas, isto é, na dificuldade em decidir-se por um ou outro termo, usam-se os dois, separando-os por barras. *Reafirmar* consiste no ato de afirmar novamente. Pode insinuar que o aluno, em ambiente escolar, já conheça essa “norma padrão universal” e que o trabalho da escola seria o de validar a variedade em uso pelo aluno. O termo *confirmar* utilizado reitera essa interpretação. Aqui, podemos imaginar que P1 procura valorizar o conhecimento do aluno, equiparando-o ao padrão. Porém, como já elucidado no capítulo 2, sabe-se que a constituição do padrão advém de uma cultura letrada de prestígio social a que, provavelmente, o aluno não tem acesso em seu ambiente doméstico. Vale reiterar que os professores colaboradores dessa pesquisa são atuantes na rede pública municipal de

ensino, sendo assim, são profissionais que atendem a públicos de variados contextos socioeconômicos; isto é: alunos de variadas realidades, principalmente, com menor poder aquisitivo.

Ainda com o uso de barras, P1 parece colocar sob mesmo patamar a “reafirmação/confirmação da norma padrão universal com o conhecimento e uso adequado/oportuno, sinalizando que esse processo de reafirmação/confirmação pode estar relacionado ao conhecimento e uso adequado/oportuno das variações”. Ou seja: esse modo de dizer de P1 parece sugerir-nos que o aluno já tem um conhecimento prévio que deve ser confirmado e reafirmado. té aqui, temos consonâncias com o PCN e, até mesmo, com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, MINAS GERAIS, 2018), recém elaborado e sancionado e que, embora não tenha sido, diretamente, objeto de nossos estudos, em suas especificações para o ensino de Língua Portuguesa, repete, por várias vezes, o verbo “reconhecer” como objetivo de trabalho.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (MINAS GERAIS, 2018, p. 211 e 212).

E é esse o eixo representativo do próximo tópico.

4.3.2. Eixo Representativo II - Variação é linguagem informal

Outra percepção que tivemos ao observarmos as respostas dos colaboradores para esta pesquisa foi a de que, para alguns deles, variação é o mesmo que linguagem informal.

De acordo com Monteiro (2000), é necessário dedicar uma atenção maior ao conceito de variação e percebê-la como requisito ou condição do próprio sistema linguístico. A Sociolinguística nasce contra a posição homogeneizadora da língua, que tende a definir que a linguagem é unificada e comum, tentando provar a premissa de que a variação é inerente à própria natureza da linguagem humana. A variação obedece à certas regras, isto é, há um padrão na variação. Isto quer dizer que a variação não ocorre de forma desordenada e despreziosa, como sugere chamá-la de *informal*. Isto ocorre

quando duas ou mais formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem externa ou social, quanto de ordem interna ou estrutural. Essa disputa segue até que uma forma predomine sobre a outra, ocorrendo, assim, a mudança da língua. Vale lembrar que isso leva muito tempo, até anos, e que essa mudança só ocorre se a variação predominante for de prestígio social. (MONTEIRO, 2000)

Para Labov, variável é quando (*apud* MONTEIRO, 2000) há duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo. Labov aborda também as regras para se identificar uma variável: a) definir o número exato de variantes; b) estabelecer toda a multiplicidade de contextos em que ela aparece; e c) elaborar um índice quantitativo que permita medir os valores das variáveis.

Além disso, é preciso alertar que nem toda variável linguística merece ser objeto de investigação empírica. Há certas condições estabelecidas também por Labov (*idem*) que devem ser preenchidas antes que o pesquisador inicie o seu trabalho: a) é necessário que a variável seja frequente, isto é, que ocorra de tal forma numa conversação espontânea que seu comportamento possa ser estabelecido a partir de contextos não estruturados em entrevistas breves; b) a variável terá que ser estrutural no sentido de que, quanto mais esteja o elemento integrado num sistema maior de unidades em funcionamento, maior será o interesse linguístico; c) a distribuição do traço deve estar altamente estratificada.

Monteiro (2000) ressalta os tipos de variantes. As de prestígio são aquelas consideradas pela comunidade de fala como superior e correta. Geralmente surgem quando são utilizadas por grupos sociais de status considerado superior. As variantes estigmatizadas são as variações utilizadas por falantes de estratos considerados mais baixos pela sociedade, sendo, na maioria dos casos, alvo de preconceito linguístico. As variantes inovadoras são aquelas que substituem outras versões anteriores. Por outro lado, as variantes conservadoras são aquelas que se mantêm apesar dos conflitos com outras variantes inovadoras. O autor também fala dos estereótipos que são criados pela sociedade: formas linguísticas socialmente marcadas, etiquetadas de maneira ostensiva pela sociedade. São formas que recebem uma forte estigmatização, rejeitadas pelos grupos elitizados.

Outro fator que precisa ser considerado é o das variáveis externas. Estas são fatores de ordem social que influenciam as variações. Há casos em que o uso de certas estruturas linguísticas depende quase que exclusivamente das pressões de ordem externa ao sistema. Estes fatores podem ser: a) os estilos de fala; b) a variável sexo; c) a faixa etária; d) a classe social; e e) o grupo étnico.

Para analisar o eixo representativo 2 *Variação é linguagem informal*, é necessário rever o RD1, principalmente, o trecho que grifamos.

uso adequado/oportuno das variações (linguagem informal). (P1, RD 01)

P1 traz vale-se dos parênteses. Sobre a utilização desse recurso gráfico, temos:

1. Empregam-se os parênteses para intercalar num texto qualquer indicação acessória. Seja, por exemplo:
 - a. Uma explicação dada, uma reflexão, um comentário à margem do que se afirma: (CUNHA, 2013. P. 364)

Uma indicação acessória em RD01 é o utilizada para associar a relação que P1 faz entre *variação* e *linguagem informal*: de acordo com esse colaborador, são sinônimos. RD01 encerra o primeiro eixo representativo por, assim como P2 e P3, considera o termo *padrão* um sinônimo de *culto*, quando aplicados à norma; mas, P1 segue outro caminho ao assessorar o termo *variação* com os parênteses “linguagem informal”.

4.3.3. Eixo Representativo III - A norma culta é um antônimo de conhecimentos do aluno

Para discutir acerca da norma culta e da questão individual do aluno, nos valem do que diz Bagno (2015), quando procura definir norma, observando que é um conceito bastante complicado que sempre vem com algum complemento para especificá-lo, sugerindo, definitivamente, que não há uma única norma, mas várias.

Para Bagno (2015), o hábito de tratar determinada variedade como culta é um reflexo do preconceito linguístico. O modelo culto, para o autor, é correspondente ao que se considera elegante, correto e civilizado. Bagno também lembra que o aspecto culto da língua vem desde os gregos, quando se considerava a leitura como cultura, o que permite associar que a norma culta era aquela mais próxima da modalidade escrita,

já que representa o aspecto de imitação de um modelo considerado artístico em contrário da fala, considerada caótica.

As pessoas que usam a expressão norma culta como um pré-conceito tentam encontrar em todas as manifestações linguísticas faladas e escritas, esse ideal de língua, esse padrão pré-estabelecido como uma espécie de lei, todos têm obrigação de conhecer e respeitar. (2015, p. 75)

De acordo com o autor, portanto, a norma culta se refere a uma modalidade da língua utilizada pelas classes sociais favorecidas, detentoras de poder político e econômico. Remontando a fala de Faraco (2002), Bagno retoma que todos os indivíduos são dotados de cultura, o que as diferencia é o julgamento de valor que as sociedades atribuem a cada cultura.

Na interação professor-aluno é inegável um estabelecimento de forças, resultando numa relação de poder. O conceito de poder pode ser, muito sumariamente, elucidado como a capacidade de influenciar ou produzir resultados que afetem outrem (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996). O conhecimento (ou a ilusão desse) é um fator que pode criar relação de dominação por parte daquele que parece detê-lo e de subserviência a partir daquele que sinaliza não possuir conhecimento.

A questão da *violência simbólica* trata da imposição de significações que, por alguém vaticinado, são dadas como legítimas. Através de relações de força, alguém imprime suas convicções nessas relações. E essas convicções são aceitas por causa da relação de poder estabelecida quando percebida a detenção de conhecimento individual. Isto é: o professor é legitimado socialmente (embora, hoje, haja uma série de questionamentos acerca dessa legitimação) pelo seu conhecimento e o aluno, desprovido desse conhecimento, o aceita como aquele capaz de ensiná-lo. A noção de que o aluno seria uma “tabula rasa”, vindo à escola sem conhecimento algum sobre nada. (BOURDIEU & PASSERON, 1982). Vejamos o que P4 diz acerca de norma linguística.

Enquanto professora de Língua Portuguesa, procuro explicar de acordo com a norma culta, porém é necessário rever e respeitar o que cada um traz consigo. (P4, RD 04)

Se, para Bagno (2015) a ideia de uma norma culta é uma nomenclatura que remonta o conceito de que há um culto, reflexo de cultura e instrução valorizados. Por outro lado, se há um culto, há algo oposto a isso, um “inculto” gerado por uma “a-

cultura”. Essa é a impressão que temos ao analisar o RD 04. Há o uso da conjunção adversativa “porém” para criar a ideia de adversidade entre a norma culta e aquilo “que cada um traz consigo”. Dessa impressão, pode surgir também um sinal de que P4 tem a representação de um aluno que não detém a norma culta, que, portanto, seus conhecimentos são contrários a essa e referentes ao “que cada um traz consigo”; se o oposto de culto é o inculto, talvez, seja essa a representação de P4.

Ainda no eixo representativo de que a norma culta é oposta aos conhecimentos do aluno, vejamos o que nos diz P9:

Primeiramente, realizo uma avaliação diagnóstica para elaborar o planejamento; elaboro em cima da vivência do aluno. (P9, RD 10)

P9 sinaliza sua preocupação em considerar os conhecimentos de mundo do aluno e usá-los como ponto de partida para o trabalho escolar. Entretanto, em vez de dizer que parte da experiência de cada aluno, P9 diz que “elabora em cima da vivência do aluno”. Isso parece remeter ao mecanismo de gravação, presente em algumas tecnologias um pouco mais antigas de registro de imagens e áudios, como o videocassete, em que é necessário gravar por cima de algo antigo para salvar algo novo. Nessas tecnologias, nada do que já estava armazenado nas fitas seria reaproveitado. Quando aplicamos essa analogia ao contexto de ensino-aprendizagem, pode sugerir que nada do que o aluno trouxera de sua vivência pode ser reaproveitado, pois o professor irá trabalhar “em cima” de seus conhecimentos. Quando há a necessidade de trabalhar “em cima” de algo, significa que esse algo demanda ressalvas, correções e intervenções, por não estar adequado sob determinada perspectiva. Vejamos o que diz P10.

Procuo passar a norma culta, mas ressaltando o modo de falar de cada um em relação à idade, localidade e outros e é necessário o respeito a estas diversidades. (P10, RD 11)

O verbo utilizado, “passar” tendo como objeto direto “norma culta” que, juntos, remontam à ideia de que se deve transcorrer de um ponto a outro, como se houvesse uma meta, um destino a chegar. Entretanto, a BNCC tem como ponto central fornecer os caminhos, os percursos a serem feitos, embora falhe quando essas proposições são transpostas à prática, em aspectos como carga horária, turmas cheias, professores sobrecarregados e mal remunerados, alunos sem os pré-requisitos mínimos para a etapa, etc. Ou seja, enquanto a prática de P10 tem um ponto de chegada, a regulamentação mais recente em voga orienta que o percurso deve ser valorizado, o processo deve ter

destaque. Com relação ao adjetivo “culto” atribuído à norma, relacionando aos apontamentos do já mencionado Bagno (2015), afirmar que há uma variedade culta coloca outras como *incultas*. Isto é: uma variedade é posta em detrimento de outra. Embora a professora procure valorizar “o falar de cada um” e aspectos individuais, aborda uma variedade como prestigiada em relação às outras; provavelmente, a prestigiada é oposta àquela que o aluno tem como seu “falar”. Isso fica mais evidente com o uso da conjunção adversativa “mas”, que cria uma oposição entre a “norma culta” e o “modo de falar de cada um”.

Nesse mesmo trecho (RD11), ainda é possível perceber a preocupação em respeitar as particularidades do aluno, quando menciona pontos como idade e localidade. Essa é uma preocupação valorizada pela regulamentação do ensino de língua portuguesa, quando se refere ao contexto social em que cada sujeito se insere e como isso é determinante para sua constituição como sujeito. Ainda podemos notar que aspectos individuais são considerados por P10, e o termo “respeito” é elencado no que se refere ao convívio entre diversidades culturais e, portanto, linguísticas.

4.3.4. Eixo Representativo IV - O uso é oposto à norma padrão e à norma culta.

Nas postulações do Estruturalismo, inaugurado por Saussure, a divisão metodológica entre língua e fala (mesmo que passível de revisões na opinião de alguns autores) evidenciou que há algo que diferencia o uso e a língua em si. Isso quer dizer que, em se tratando de fala, – como já abordado no capítulo 2 – essa é a forma que se refere ao uso espontâneo; já a língua, é “um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente” (COSTA, 2013, p. 114).

Assim, sob a perspectiva estruturalista, a língua equivale ao sistema: social e homogênea; enquanto a fala é produto daquilo que o falante registra acerca da língua, sendo individual e, portanto, passível de intervenção por parte do falante. (SAUSSURE, 2001).

Do recorte metodológico até a opção pelo estudo da língua em vez da fala, Saussure institui o Estruturalismo, que, como abordamos no capítulo 2, contribuiu para a instauração de uma tradição normativa, no sentido de que separa a questão estrutural

(a língua) da manifestação concreta (fala). Dos postulados saussureanos se vale Eugênio Coseriu, que revisita a divisão icônica entre *langue* e *parole*, mas repensando suas conceituações, como pode ser visto no quadro a seguir, que resume a releitura que Coseriu faz de Saussure:

QUADRO 1 – Resumo conceitual

Saussure		Coseriu
Langue	Sistemático X Assistemático	Sistema
	Social X Individual	Norma
Parole	Língua X Fala	Norma Individual
		Falar concreto

Sob esse eixo representativo - de que as normas padrão e culta são opostas ao uso - temos a opinião de P5.

Eu me apoio nas concepções de norma linguística de uso social e também nas gramáticas normativas. (P5, RD 05)

Ao que parece, P5 considera que há mais de uma concepção de norma linguística, já que usa esse termo, *concepções*, no plural. Além disso, parece considerar que há “normas linguísticas de uso social”. Ou seja, a interação social, para P5, é promovida pelo uso de normas que a permitem. Porém, a resposta continua: “e também nas gramáticas normativas”. Quando fora mencionada a concepção de norma linguística de uso social, P5 parece não acreditar que seu interlocutor imediatamente associaria, também, às gramáticas normativas. Por isso, provavelmente, necessitou da expressão aditiva “e também”, para esclarecer que, embora pareçam oposições, P5 se vale das duas para trabalhar com Língua Portuguesa em sala de aula. Sob essa mesma perspectiva, temos a fala de P6:

Estimular de formas variadas as práticas e avaliações, adequando as normas ao contexto. (P6, RD 06)

Na contribuição de P6, as normas devem adequar-se ao contexto. Há, também, portanto, uma diferença entre a norma e o uso, representado pelo contexto, a seu ver. E

essa adequação das normas ao uso deve ser “estimulada”, denotando um sentido de que essa percepção pode ser adquirida através de “formas variadas as práticas e avaliações”. Não há especificações na fala de P6 sobre quais seriam as “formas variadas” de práticas e avaliações.

4.3.5. Eixo Representativo V - A norma padrão/culta se adapta ao sujeito e vice-versa

Da relação língua e sujeito, temos a vertente Sociolinguística que ressalta “o papel de fatores sociais na mudança linguística.” (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006, p. 114).

A Sociolinguística não considera a língua como uma estrutura abstrata, mas como um objeto de estudo inserido no meio social, como um sistema disponível ao falante, que, assim como interfere na constituição social, também é influenciada pela própria sociedade, à medida em os falantes valem-se dela.

Para a Sociolinguística, a variação é inerente à uma língua e não um desvio dessa, isto é, uma variação ocorre pois a estrutura permite que o falante faça escolhas de acordo com sua necessidade no momento da interação social. Em se tratando de língua, nessa vertente, por causa da consideração à variação, passa a ser um sistema considerado heterogêneo e produto de uma construção coletiva, “heterogêneo e variável, pois só assim ela pode desempenhar plenamente as suas funções dentro da estrutura complexa e heterogênea da comunidade que a utiliza” (Weinreich, Labov e Herzog, 1968 *apud* LUCCHESI, 2002, p. 74) Em síntese, a Sociolinguística analisa a língua em uso na sociedade, interrelacionando os fatores sociais que culminam nas escolhas que os sujeitos fazem em sua comunicação. Sob a ótica dessa vertente de estudos, variação e sistema não são mais excludentes, já que as observações são no sentido de que a variação é intrínseca à língua, e que suas propriedades heterogêneas é que a tornam regular, sistemática e previsível, de acordo com a demanda social. (MOLLICA, 2013). Sobre o fator interacional, vejamos a colaboração de P8, que, diretamente, responde à questão sobre em qual norma linguística se apóia para realização de sua prática em sala de aula.

Na norma padrão/culta, mas sempre levando em consideração que a língua é dinâmica e se adapta ao sujeito e vice-versa. (P8, RD 08)

No RD 08 temos a (já mencionada no tópico anterior) relação oposta colocada entre a norma padrão/culta e a dinamicidade da língua através da conjunção adversativa “mas” destacada acima, quando P8 diz que se baseia “na norma padrão/culta, mas sempre levando em consideração que a língua é dinâmica”. Entretanto, aqui, há um eixo representativo que dialoga com a Sociolinguística no sentido de que o sujeito é o responsável pela adaptação de uma língua, mas que também é impactado por ela, através do uso do termo “vice-versa”. Toda essa construção parece associar a resposta de P8 à corrente sociointeracional da linguística.

Há, também, o uso de uma barra para alternar os termos “padrão/culto”. Além das impressões que esse uso pode denotar já mencionados nos tópicos anteriores (ora alternância, ora indecisão na escolha de um único termo), há a diferença de posição em que as palavras “padrão” e “culto” foram colocadas. O termo *padrão* é cotidianamente utilizado, valendo-se de complementos nominais que o especifiquem, determinando a qual padrão se refere (ex.: padrão de qualidade, padrão ISO 9001, etc.). Aqui, a palavra padrão é sequenciada pelo termo “culto”, o que parece sugerir que esse é um termo completivo, que explica a qual padrão P8 refere-se. Assim, essa colocação de P8 parece dialogar com a Sociolinguística, mas, ainda assim, recorrer a um termo que designa a norma; ou seja: um modo de dizer do sujeito que parece clivado entre a Sociolinguística e o Estruturalismo.

4.3.6. Eixo Representativo VI - A norma é a orientação dos conteúdos escolares

Dialogando, ainda, com os preceitos sociolinguísticos, mas evocando o papel normativo da norma, de modo que forneça as bases para o trabalho escolar, a representação de que a norma é a orientação para os conteúdos pode ser uma convicção oriunda do sistema escolar. Como mencionamos, os documentos que regulam o ensino atualmente são o PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2018) e o CRMG (MINAS GERAIS, 2018). Os dois primeiros em nível nacional e o último a nível estadual. Na cidade onde a pesquisa fora realizada não há um currículo específico e o trabalho é orientado, principalmente, pelo CRMG que, embora não seja o foco desse estudo, é importante ser mencionado para a construção deste eixo, especificamente. Para esse eixo representativo, temos a colaboração de P7.

Que a norma orienta os conteúdos mas não é mais o ponto principal. Há algo além da norma que oportuniza o saber e as relações linguísticas. (P7, RD 07)

A questão da norma como orientadora parece emergir da organização do trabalho escolar, quando separa a disciplina por conteúdos e os transforma em metas a serem atingidas. Por exemplo, o estudo das categorias morfológicas, em que, cada uma delas representa um nível o qual se deve conhecer, identificar e saber flexionar cada categoria de maneira apropriada, significando um aprendizado e uma meta vencida. Entretanto, P7 adiciona a conjunção adversativa “mas”, criando uma oposição entre a norma orientadora de conteúdos e o fato de ela ter sido, um dia, o ponto principal (se não mais é o ponto principal, significa que, um dia, foi).

A continuação da assertiva recai, de certo modo, sobre os preceitos sociolinguísticos no trecho que sublinhamos na fala de P7, quando reitera que “há algo além da norma oportuniza o saber e as relações linguísticas”.

4.4.Norma: conceito polissêmico

A variação linguística, como abordado no capítulo sobre políticas linguísticas brasileiras, aparece apenas no PCN, em 1998. Entretanto, desde os anos 80, esse assunto vem sendo discutido.

Com o advento da Sociolinguística, a percepção é de que a variação é inerente à língua e, assim, constituinte dela. Com isso, cria-se o postulado de que a norma equivale à variedade da língua, sendo, até mesmo, uma delas. Isso quer dizer que as variações também são normativas, no sentido de que há uma estrutura que permite que a variação ocorra, e, embora alguns leigos a julguem desordeira, trata-se de um movimento linear e previsível.

Apesar de significar um avanço incluir o debate da variação linguística já nos PCN em 1998, pouco dessa política linguística foi, de fato, implementada em salas de aula, já que, ainda, “domina o cenário nacional um ideário conservador, elitista e excludente sobre língua, norma, gramática, variação e mudança” (FARACO, 2008, p. 10). Porém, isso ainda significa um avanço, no sentido que o diálogo acerca de aspectos sociais, culturais e econômicos na língua fosse instaurado e prescrito em um documento oficial. Com a BNCC (2018), esse diálogo foi ampliado, dando atenção não somente ao lugar da variação, mas considerando seus aspectos contextuais, isto é, com

incentivo ao estudo da chamada norma-padrão, observar também o contexto e os veículos de comunicação tornou-se um imperativo. Além disso, o trabalho com temáticas variadas e mais atrativas aos alunos ganhou respaldo e foi legitimado pelo novo texto divulgado em 2018. Contudo, uma dualidade não excludente abordada por muitos autores ainda permanece: os conceitos de norma, inclusive, dicionarizados: normal ou normativo. É o tema do eixo seguinte.

4.5.Normal ou normativo?

É de Dante Lucchesi a colocação acerca da ambiguidade do termo *norma* que constitui a questão número cinco do questionário desta pesquisa, recordados aqui: 1) normal: comum, usual, compartilhada entre membros; 2) normativo: sistema de regras impostas a uma comunidade. (LUCCHESI, 2002) Como tratamos no capítulo acerca de norma linguística, essas acepções de norma são pertinentes e, até mesmo, coexistem sob o mesmo verbete em dicionários, mas é mais comum, quando se refere à língua, estar associado à segunda significação.

Mas não só Lucchesi faz essa observação. Aléong (2001) trata dessa diferenciação:

(...) se entende por normativo um ideal definido por juízos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente da parte das pessoas concernidas, o normal pode ser definido no sentido matemático de frequência real dos comportamentos observados. (2001, p. 144)

Também em Monteagudo encontramos ressonâncias sobre isso, quando se refere à polissemia de *norma*, em que, 1)“remete ao normativo, ao que se aconselha ou impõe como ‘correto’” e 2) como “normal numa variedade linguística” (MONTEAGUDO, 2011, p. 41).

Esses multissignificados originam-se de uma tradição gramatical que alia o normativo ao prescritivo. Segundo Mattos e Silva, os aspectos prescritivos têm origem na percepção da unidade do grego, apesar de sua diversidade e se desenvolveu em um esforço pedagógico para fixar a língua em um certo ‘estado de pureza’, para permitir o estudo dos escritores clássicos e para que ela servisse de modelo a ser seguido (1989). Isto é, é muito antiga a ideia da criação de um modelo a ser seguido.

Com relação ao aspecto descritivo, somente no séc. XX é que essa vertente ganha espaço. O estudo daquilo que Lucchesi chama de *norma objetiva*, aborda os fatos de língua que envolvam a *parole* saussureana e, de acordo com Bagno, era inovadora no sentido de “atribuir a língua falada a importância que sempre lhe tinha sido negada durante o longo império da Gramática Tradicional” (2001, p. 24).

Embora tenha ganhado espaço através da vertente Estruturalista da Linguística, a percepção da norma como *normal* não está atrelada somente a esse vetor: sob a perspectiva da variação advinda da Sociolinguística, a recomendação é que se ponha *norma* e *variação* sob o mesmo patamar; quando analisado sob a ótica do Gerativismo, a *norma* corresponderia a uma gramática, podendo essa ser descritiva (depreende o sistema de uma língua), gerativa (sistema de regras formalizado) ou funcional (estratégias comunicativas em situações de fala ou escrita). (CALLOU, 2002)

4.5. Os não ditos dos professores participantes

No questionário no qual se gerou o *corpus* para realização desta pesquisa, uma questão foi colocada, como descrito na metodologia, de múltipla escolha, para que os colaboradores apontassem qual delas se aproxima melhor das convicções de cada participante. São duas opções de resposta acerca do termo *norma*:

- a. comum, usual, compartilhada entre membros;
- b. sistema de regras impostas a uma comunidade

Das dez colaborações que recebemos nesta pesquisa, sete (70%) escolheram a alternativa A de resposta. Assim, 70% dos professores do *corpus* analisado consideram que norma refere-se a algo comum, usual, compartilhada entre membros de uma comunidade. A seguir, um quadro com as expressões desses professores utilizadas para responder à questão 4 (sobre o conceito de norma linguística). Todos esses mencionam termos que remontam aos aspectos descritivos da língua, considerando-a em seus aspectos sociais.

QUADRO 2 - Dizeres dos participantes que remetem à norma como comum, usual, normal, compartilhada entre membros de uma comunidade

Professor	Termo utilizado
-----------	-----------------

P2	“Norma usual” (RD 02)
P3	“Variedade da língua” (RD 03)
P5	“Norma linguística de uso social” (RD 05)
P6	“adequando as normas ao contexto” (RD 06)
P7	“Há algo além da norma que oportuniza o saber e as relações linguísticas.” (RD 07)
P8	“Sempre levando em consideração que a língua é dinâmica e se adapta ao sujeito e vice-versa” (RD 08)
P10	“Ressaltando o modo de falar de cada um em relação à idade, localidade e outras e é necessário o respeito a estas diversidades” (RD 11)

Percebe-se uma coerência entre a opção escolhida e as respostas na questão 4 acerca do conceito de norma, no sentido de que todas as expressões destacadas acima, ao nosso ver, remetem à norma como algo de uso comum, atrelado aos fatores sociais e compartilhada por um grupo.

Os três demais (30% dos) colaboradores não responderam a essa questão, não escolheram nenhuma alternativa. Entretanto, dois deles também fizeram uso de termos que, sob nossos estudos, aludem à norma em seu aspecto comum, social e, sobretudo, normal. Abaixo, um quadro que enumera os termos que consideramos sugestivos dessa perspectiva de norma.

QUADRO 3 - Dizeres de participantes que remetem ao aspecto social, comum e normas, mas que não escolheram nenhuma alternativa sobre definição de norma.

Professor	Termo utilizado
P1	“conhecimento e uso adequado/oportuno das variações (linguagem informal)” (RD 01)
P4	“é necessário rever e respeitar o que cada um traz consigo” (RD 04)

Somente um recorte discursivo nos pareceu análogo à segunda alternativa. Dizemos análogo pois, mais uma vez, esse participante está inserido no grupo que optou por não responder à questão. Trata-se do RD 10, transcrito novamente a seguir:

Primeiramente, realizo uma avaliação diagnóstica para elaborar o planejamento; elaboro em cima da vivência do aluno. (P9, RD 10)

Nesse recorte discursivo, encontramos indícios, como já dito anteriormente, que podem indicar menções à norma em seu sentido prescritivo, como um sistema de regras imposto a uma comunidade. Isso porque, reiterando o que já explanamos, segundo P9, a elaboração do conteúdo se dá “em cima da vivência do aluno” e não *a partir* dela ou *considerando-a*. Essa colocação pode sugerir que, embora haja o reconhecimento de que o aluno tenha saberes advindos de sua convivência familiar e social extraescolares, esses saberes devem ser questionados e negados no trabalho em sala de aula.

Há, ainda, outra correlação entre as respostas objetivas dadas a essa questão: os 30% que não escolheram nenhuma alternativa para essa resposta são os professores mais velhos que compõem esse *corpus*: têm entre 41 e 60 anos de idade. Dos professores que escolheram a alternativa A (70%) para definir *norma* (comum, usual, compartilhada entre membros), aqueles que têm entre 31 e 50 anos de idade (6 de 7) são maioria, além de um professor com idade entre 20 e 30 anos que também escolheu a alternativa A. Isso pode sugerir uma tendência em estudos linguísticos adotados nas épocas de formação de cada geração de professores de língua portuguesa.

4.6.E, na prática?

A última questão apresenta uma proposição prática, para que os professores analisem dois enunciados:

- Ele ainda não tinha chego quando perguntei;
- A gente vive bem aqui

Analisaremos, a seguir, as estruturas dos dois enunciados sob a perspectiva de alguns gramáticos como justificativa da escolha desses para a pesquisa.

4.6.1. Verbo *chegar*: participípio duplo

Há divergências entre as estruturas e classificações de verbos no participípio, principalmente no que se refere às distâncias entre as prescrições gramaticais e às situações reais de comunicação. A gramática tradicional (ou norma padrão) atribui

regras à constituição dessa estrutura, porém, o sistema gramatical prevê outras possibilidades.

Por definição, verbos abundantes são aqueles “que possuem duas ou mais formas equivalentes, e essa abundância ocorre [...] no PARTICÍPIO, que em certos verbos se apresenta como uma forma reduzida ou anormal [terminada em –o ou em –e] ao lado da forma regular terminada em –ado ou –ido” (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 442). Entretanto, num estudo conduzido por Miara e Coelho (2016), há um apanhado sintético acerca das convergências do uso de particípio.

Quanto às regras de uso dos particípios duplos em sentenças ativas e passivas, a maior parte dos autores pesquisados por Miara (2013) – Pereira (1946 [1926]), Rocha Lima (2005 [1972]), Cunha e Cintra (2001) e Azeredo (2008) – seguem a aplicação da regra geral em ativas e em passivas com particípios duplos – ter/ haver + particípio regular e ser + particípio irregular – para a maior parte dos verbos. Alguns autores, como, por exemplo, Barboza (1830), Said Ali (1964 [1931], 1969 [1923], 2008 [1908]) e Bechara (2001 [1999]), assumem que o uso dos particípios varia de verbo para verbo, podendo, em determinados casos, haver variação nessas vozes verbais, assim: ter/haver + particípio regular/irregular e ser + particípio regular/irregular. Resguardadas as diferenças, o Manual de Martins (2014 [1990]) aplica a regra geral de formação dos particípios também sem expandi-la, admitindo somente ter + particípio regular e ser + particípio irregular. (MIARA e COELHO, 2016, p. 223-4)

Sendo assim, não podemos afirmar que há uma cartilha de regras para formação do particípio em formas abundantes. Há, assim, o que chamam de *particípio duplo*, pois “não se comportam todos da mesma maneira [...]. Para cada um dos dois contextos relevantes, há uma gradação na tendência para o uso maior ou menor de um dos particípios. E registram-se mesmo tendências contrárias às generalizações das gramáticas” (MÓIA, 2004, p. 117).

O verbo *chegar*, entretanto, não foi assinalado como um verbo abundante nas gramáticas a que tivemos acesso. Entretanto, há, em situações práticas tanto de registro quanto faladas, o seu uso sob essas duas estruturas: *chego* ou *chegado*. Apesar de estar assinalado que não trata-se de um verbo abundante, o seu uso nas duas formas é corriqueiro e observável e, em algumas gramáticas, é possível observar a colocação de que não existe a forma verbal *chego*. De acordo com Miara e Coelho (2016), “Ora, o fato de o Manual se preocupar em afirmar que a forma *chego* ‘não existe’ confirma que se trata de uma forma usual/comum nos dias de hoje” (p. 228)

Assim, há indícios do uso da forma verbal *chego*, mas, até então, não há sua formalização em manuais de gramática.

4.6.2. Uso da partícula *a gente*

Os processos de gramatização que, definidos por Meillet (1912), tratam-se das mudanças linguísticas que insere no patamar gramatical um item que, antes, era utilizado sob outra classificação. No caso da partícula *a gente*, é a transição de um termo outrora utilizado como substantivo precedido de artigo e que, já há tempos, é empregado com função de pronome que equivale semanticamente à segunda pessoa do plural.

Quanto à flexão verbal, a recomendação geral é que o *esse* fique no singular, embora o termo refira-se à quantidade; regra de concordância semelhante à aplicação dos substantivos coletivos. Sobre as possibilidades do uso da partícula *a gente*, temos as colocações de Ana Maria Ziles:

A *gente* aparece, com valor de pronome pessoal pleno (eu+tu), em textos de literatura infantil, como em Tchau, de Bojunga (2001): a certa altura de uma conversa entre mãe e filha, esta diz àquela: “Sozinha como? e eu? e o Donatelo? a *gente* tá sempre junto, não tá?” Este e outros tantos casos de *a gente* neste e em outros livros contribui para a perda do estigma da forma pronominal com referência específica? Ou, ao contrário, contribui para que a mesma seja percebida como marcada, própria apenas para certos contextos?

A gente aparece ainda em textos que dão voz a crianças e criam vozes dirigidas a elas, como no magistral conto de Carlos Drummond de Andrade (1989) intitulado “Na escola”. De um lado, a fala dirigida pela professora aos alunos: “Muito bem. Será uma espécie de plebiscito. A palavra é complicada, mas a coisa é simples. Cada um dá sua opinião, a *gente* soma as opiniões, e a maioria é que decide”. De outro lado, a fala do aluno, em que a sintaxe da falta de concordância espelha a subversão da ordem proposta: “– Legal! – exclamou Jorgito. – Uniforme está superado, professora. A senhora vem de calça comprida, e a *gente* aparecemos de qualquer jeito”. Em outra frente, o novo pronome aparece sobejamente em textos publicitários e em correspondência comercial, como nos dois exemplos que seguem, aleatoriamente colhidos: na correspondência do Banco Santander Banespa, de dezembro de 2006, lê-se: “A sua prosperidade, a *gente* vai celebrar juntos⁶”; no informativo entregue juntamente com o cartão do assinante do jornal Correio do Povo, em 2005, lê-se: “É um grande prazer ter você junto com a *gente*”.

A consulta aos dicionários também permite verificar aspectos da avaliação social das formas linguísticas. O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001), no verbete *nós*, registra sua equivalência com *a gente*, como se observa no excerto a seguir: pronome pessoal da primeira pessoa do plural, indicando eu mais outra ou outras pessoas; funciona como sujeito (p.ex., *nós* já vamos embora), como predicativo (p.ex., os vencedores somos *nós*) ou como complemento, precedido de preposição (p.ex., não houve discórdia entre *nós*); *a gente* (grifo nosso). Já no verbete *gente*, o mesmo dicionário registra *a gente* sob o rótulo de locuções, com a seguinte

caracterização: 1 a pessoa que fala; eu 2 a pessoa que fala em nome de si própria e de outro(s); nós Ex.: a g. resolveu se mudar para o campo. Não há nenhuma anotação relacionada com a locução, mas também não há uma tomada de posição quanto a sua classificação como pronome. Se, por um lado, a questão da referência fica contemplada, nada é dito que revele avaliação social nem o caráter de mudança em andamento no PB. (2007, p. 39,40)

De acordo com Omena (1986, *apud* MONTEIRO, 1994),

O ingresso da expressão *a gente* no quadro dos pronomes pessoais produziu um fenômeno de mudança que, provavelmente, ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Daí ter sido possível constatar que em alguns contextos de fala não se usa a gente por nós; em outros, há uma distribuição condicionada por fatores linguísticos e/ou sociais, havendo também situações em que ambas as formas se alternam indiferentemente (1994, p. 122).

Portanto, o uso da partícula *a gente* é um caso de gramatização, pelo fato de ser utilizado não somente com sua classificação morfológica original, mas sob outra demanda, ocupando a denotação da primeira pessoa do plural.

4.7.As representações de *Norma* dos professores colaboradores

Você consideraria os enunciados a seguir dentro da norma?

A questão acima perguntava, diretamente, se o professor consideraria os enunciados dentro da norma e pedia que justificassem suas respostas. Aqui, citaremos e analisaremos cada resposta.

As respostas foram separadas remontando a organização dos eixos representativos. Entretanto, não há respostas correspondentes para todos os eixos; somente os eixos (i) Norma culta: sinônimo de padrão; (iv) O uso é oposto à norma padrão e à norma culta. Além desses eixos, adicionamos mais um, que não nos pareceu pertinente nas análises da representação de norma linguística, mas que, para a questão prática nos pareceu conveniente: o eixo representativo (vii) Adequação Linguística.

Da norma culta dita padrão não, entretanto, da norma de comunicabilidade que é necessária para que o indivíduo possa viver bem em sociedade, sim. (P10, RD21)

P10 parece diferenciar *norma culta dita padrão* de uma *norma de comunicabilidade*. Analisando genericamente os dois enunciados, P10 parece considerar que ambos estão inseridos nessa *norma de comunicabilidade* e, ainda, a completa: *é a necessária para que o indivíduo possa viver bem em sociedade*. Para P10, parece-nos que se tratam de enunciados que estão conformes à norma comum, mas não à norma

padrão. A análise desse colaborador parece associar ao eixo representativo (i) de que a norma culta é um sinônimo de norma padrão.

Quanto ao eixo representativo (iv), duas respostas sugerem que o uso da língua é oposto às normas tanto padrão quanto culta. O colaborador P2 sugere associar-se ao eixo temático (iv).

Dentro da norma-padrão, não. Mas dentro da norma comum e usual, sim. Não posso desconsiderar que a linguagem utilizada nos enunciados, apesar de não estar em acordo com as prescrições das gramáticas tradicionais, é aquela utilizada por grande parte das pessoas, isso não deve ser ignorado. (P2, RD 13)

Com a construção que P2 faz, opondo através da conjunção adversativa *mas norma-padrão e norma comum e usual*, remete ao eixo que sugere que o uso de uma língua é oposto às normas padrão e culta. Entretanto, P2 ainda faz considerações acerca da forma como é utilizada: *por grande parte das pessoas* e que isso não pode ser negado pelos estudiosos da área. Ainda no eixo (iv), trazemos o RD14.

Levando-se em consideração que há um “padrão culto” orientado pela gramática para se expressar sabe-se que esses enunciados supracitados não o seguem. Contudo, considerando-se a variedade linguística existente em nossa língua, baseada no coloquialismo, considera-se os enunciados acima. (P3, RD 14)

A colocação de P3 também sugere uma representação de que há uma oposição entre o uso e o *padrão culto orientado pela gramática*. Há, pela colocação feita, uma relação também com o eixo representativo (i), que refere-se à representação que associa norma culta e norma padrão como sinônimas, ao colocá-las como um único termo em sua resposta. Porém, observemos aquilo que menciona sequencialmente, no último destaque: *considerando-se a variedade linguística existente em nossa língua, baseada no coloquialismo, considera-se os enunciados acima*.

Aparentemente, essa colocação não parece permitir uma compreensão mais profunda do tema. É necessário que se retorne à estrutura da pergunta motivadora para que se compreenda melhor a estrutura desse trecho.

A pergunta era: você consideraria os enunciados dentro da norma? Então, P3 diz que *considera-se os enunciados*. Ou seja, os indícios sugerem que, para P3, os enunciados estão dentro de uma norma, mas que não se enquadram no que chamou de *padrão culto orientado pela gramática*. Análogo ao eixo (iv), o dizer de P4.

De acordo com as regras gramaticais e norma padrão os enunciados não estão corretos, porém é possível sim que o aluno entenda o que está escrito, uma vez que, temos que respeitar o que ele traz em sua vivência. (P4, RD 15)

Na contribuição do RD 15, P4 coloca dois termos interligados por uma conjunção aditiva *e*: *regras gramaticais* e *norma padrão*. Como estão relacionados sob essa conjunção, parecem estar em um mesmo patamar, mas, não necessariamente, coincidem. De qualquer maneira, para P4, os enunciados não estão *corretos*, mas são passíveis de compreensão. Há, ainda, uma possível relação entre o fato de os enunciados não terem sido considerados corretos por P4 e o fato de o aluno entender o que está escrito, por causa de sua *vivência*. Ou seja: P4 parece considerar que ao aluno não faria diferença o enunciado estar *certo* ou *errado*: baseando-se em sua *vivência*, poderia compreendê-los normalmente.

As outras seis respostas não nos pareceram associar-se a nenhum dos eixos representativos já abordados. Assim, como tratado anteriormente, inserimos mais um: (vii) Adequação linguística.

Esse eixo representativo refere-se à noção de que a língua é uma ferramenta de comunicação e que se adapta ao contexto. Equivalente à uma propriedade de textualidade, a noção de adequação linguística advém da vertente funcionalista dos estudos linguísticos, no sentido de que os fatos de língua são estudados considerando-se os seus objetivos e suas possibilidades dentro de um contexto. Trata da relação do texto com seu contexto, implicando situação comunicativa, interlocutores e meio e o momento de produção desse texto. A percepção do contexto é essencial para a adequação linguística e a consideração implica decisões linguísticas mais pertinentes principalmente no campo da coerência textual, no que se refere à atenção aos saberes compartilhados entre emissor e receptor.

Sobre o eixo representativo (iv) podemos associar seis respostas.

É uma linguagem cotidiana, adequada ao momento. Portanto, dentro de normas cotidianas. (P6, RD 17)

P6 considera que há *normas cotidianas* e que, portanto, ao fazê-lo, os enunciados estão corretos. Ressalta, antes, que se trata de uma *linguagem cotidiana, adequada ao momento*.

Já P8 analisa os enunciados separadamente.

A primeira oração não é considerada correta em relação à Norma, pois o verbo “chego” não está conjugado de modo correto – a concordância é insuficiente. O certo deveria ser “chegado” – no particípio. Essa norma é aplicável à escrita, mas na oralidade/fala não considero que seja errada, visto que o objetivo da comunicação é concretizado, independentemente dessa concordância. A segunda oração está nas normas de concordância, devido à informalidade do termo “a gente”. (P8, RD 19)

Nesse RD19 há indícios de incoerência, visto que, se há algum problema com primeiro enunciado, não se refere à concordância verbal, mas à sua estrutura no particípio. Entretanto, P8 faz uma ressalva: há um problema na estrutura do verbo, mas ela só é, de fato, um problema se ocorrer na modalidade escrita. Quanto à análise do segundo enunciado, P8 parece acreditar que está nas *normas de concordância*, pois é um enunciado informal. Assim, a resposta de P8 dada à questão sugere que a pertinência do enunciado é condicionada pelo fato de ser considerada adequada ao grau de formalidade da mensagem. Interessante ressaltar que o contexto do enunciado não dá mais nenhuma prerrogativa contextual para ser analisado o grau de formalidade. Dialogando, ainda, com a questão da adequação linguística (eixo vii), a contribuição de P7 diz que

Sim. O que se faz necessário é a comunicação. As maneiras de falar e suas variações se destinam ao bem comum das relações humanas, que é a interação, o relacionamento. (P7, RD 18)

P7 coloca que considera os enunciados como pertencentes a uma norma, porém, não evidencia de qual norma se trata. Coloca, apenas que “as variações se destinam ao bem comum das relações humanas”. Com relação à adequação ao contexto, P1 é bastante sintético e direto ao analisar os enunciados ordinariamente:

1º - A inadequação no uso da forma verbal (fora da norma)

2º - Informal (P1, RD 12)

P1 não usa o termo incorreção, mas, sim, “inadequação”. Ora, se está, de acordo com P1, inadequado, significa que em algum contexto, essa forma verbal (chego) poderia ser usada adequadamente. Entretanto, há um parêntese sequencial indicando que a construção está “fora da norma”. Isso pode ser um indício de que essa estrutura é inútil na comunicação, pois, se não segue nenhuma norma, é inaplicável.

Sobre o segundo enunciado, P1 diz que é “informal”. Mas, como dissemos, não havia mais nenhum indício do grau de formalidade além do uso do termo “a gente”. Ao que parece, para P1, esse uso é um indicativo de informalidade.

Continuando com a relação entre língua e adequação, P5 explica.

O enunciado “a gente vive bem aqui” no uso cotidiano já é bem aceito entre os falantes e em textos jornalísticos esse uso é comum, mas em textos mais formais não seria adequado. Já o enunciado “ele ainda não tinha chego quando perguntei” está adequado quanto à gramática normativa, mas no dia a dia, informal está distante do uso. Os problemas desses enunciados estão mais relacionados à adequação de uso do que de norma. (P5, RD 16)

A colocação de P5 é bastante detalhada. Acerca do enunciado “*a gente vive bem aqui*”, é feita a colocação de que é algo “bem aceito entre os falantes e em textos jornalísticos”. Parece que, para P5, o uso da expressão “a gente” é algo que não é problemático sob a perspectiva dos usuários da língua. Entretanto, é frequente o relato de alunos cujos pais os corrigem quando usam essa expressão.

Com relação ao enunciado “*ele ainda não tinha chego quando perguntei*”, P5 diz que a forma verbal *chego* está *adequado quanto à gramática normativa*. Entretanto, como vimos no tópico que comenta essas estruturas, nos manuais a que tivemos acesso, nenhum deles coloca o verbo *chegar* como abundante. Há hipóteses levantadas de que possa se tratar de um processo de gramaticalização, mas que, ainda, não se tem registros em manuais de gramática. Entretanto, justamente por causa dessa hipótese é que há ocorrências na fala, contrariando a colocação de P5.

Contudo, a construção final que P5 faz é alusiva ao eixo representativo vii que elencamos neste estudo: *Os problemas desses enunciados estão mais relacionados à adequação de uso do que de norma*. Para o participante, ao que parece, são questões que dependem mais do contexto para serem mais profundamente analisadas. Por último (e, somente nessa posição por uma organização de eixo representativo e sequência de análise), a colocação de P9.

Não. Emprego do verbo incorretamente (chego). Segunda linguagem informal. (P9, RD 20)

A colocação de P9 é sucinta. Diz que o uso do verbo *chegar* está incorreto, mas não especifica em relação a qual concepção de norma linguística associa. Vale ressaltar que P9 não assinalou nenhuma alternativa acerca do conceito de norma. Entretanto, uma resposta tão sucinta pode sugerir que a impressão que P9 teve sobre a pergunta foi de algo óbvio, que não careça de explicações mais detalhadas.

Com relação ao segundo enunciado, diz que se trata de *linguagem informal*. Mas, mais uma vez, não explica e não parece considerar outros fatores para análise da formalidade.

4.8. Concluindo os gestos interpretativos

Para encerrar as análises, suscitamos algumas percepções que tivemos durante o percurso de leitura e interpretação para mapear as representações dos professores de LP acerca da norma linguística.

Com a interpretação das respostas dadas à questão quatro acerca do conceito de norma linguística, foram constituídos seis eixos temáticos aos quais consideramos alusivos às respostas. São eles: (i) Norma culta: sinônimo de padrão; (ii) Variação é linguagem informal; (iii) A norma culta é antônima aos conhecimentos do aluno; (iv) O uso é oposto à norma padrão e à norma culta; (v) A norma padrão/culta se adapta ao sujeito e vive-versa; (vi) A norma é a orientação dos conteúdos escolares.

Observamos também que esses eixos não se repetem totalmente na questão prática (item no. 6 do questionário), em que, encontramos analogias correspondentes somente os eixos (i) e (iv) e, mesmo assim, só quatro respostas nos pareceram remeter a um desses eixos já estabelecidos anteriormente.

Ainda com relação à questão seis, foi necessário instituir mais um eixo representativo, o de número (vii), que diz respeito à Adequação Linguística. Isso porque as outras seis respostas não nos pareceram remeter a nenhum dos outros eixos representativos que havíamos constituído a partir dos gestos interpretativos.

Na questão 5, duas alternativas foram colocadas para associação do conceito de norma: (a) comum, usual, compartilhada entre membros; (b) sistema de regras impostas a uma comunidade. Dessas alternativas, sete dos dez professores escolheram a alternativa (a); os outros três não escolheram nenhuma alternativa.

Assim, os eixos representativos que mapeamos nesta análise, a partir das contribuições dos professores de LP do EF2 da rede municipal da Prefeitura de Itabirito, são:

- Norma culta: sinônimo de padrão;
- O uso é oposto à norma padrão e à norma culta;
- Adequação linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor envolve muito mais que formação acadêmica. Os estudantes de licenciatura debruçam-se sobre as literaturas, mas, quando o trabalho se materializa é que o aprendizado teórico se consolida. Numa mistura de medo, insegurança, tentativas, frustrações e sucessos é que se constrói um professor. Muitas vezes, as instabilidades na vida diária criam situações que, em nenhum lugar e nenhum momento, fomos preparados para tal. A academia fornece aparatos teóricos, mas só a prática vai mostrar que, além das próprias limitações que se supera diariamente, quase sempre de modo solitário, ainda há questionamentos não respondidos, perguntas que nem sequer foram colocadas e, de onde deveriam vir respostas e orientações, vêm instruções que, por vezes, parecem vagas e que mais pedras colocam no caminho do que criam pontes. Talvez esteja aí a beleza deste trabalho; talvez esteja aí, também, o seu padecimento.

Nossa hipótese nesta pesquisa era a de que nem o professor, nem os manuais, nem os textos teóricos e nem mesmo os documentos oficiais apresentam uma clareza quanto à distinção entre as normas linguísticas e, o que discutimos foi essa imprecisão conceitual e como ela é percebida pelos professores, ao colhermos suas representações acerca da norma linguística.

Para tal estudo, percorremos aspectos teóricos desde a institucionalização da língua portuguesa como idioma oficial do Brasil, sendo mencionado como tal pela primeira vez somente na Constituição Federal de 1988. Observamos, através desse apanhado histórico, que, até o século XVIII a chamada língua geral permitiu o convívio entre indígenas, portugueses e africanos (que, a esta altura, eram escravizados). Entretanto, a partir de postulados institucionais e prerrogativas legais de lideranças, houve a determinação da língua portuguesa como exclusiva em transações comerciais. Embora sob defesa dos jesuítas, que descreveram gramaticalmente as línguas faladas no Brasil, a língua geral logo foi substituída pela língua portuguesa, sendo esse o primeiro aspecto normativo da língua.

A partir desse primeiro aspecto normativo, a instituição dos estudos de língua portuguesa nas escolas é abordado, em que mostramos nas Constituições anteriores à de 1988 como o ensino de língua era tratado: inicialmente, sem sequer mencionar qual era

a “língua nacional”e, por último, determinando a língua portuguesa como a oficial do Brasil.

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

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

O objetivo geral deste trabalho foi mapear e descrever as representações de norma linguística que têm os professores de língua portuguesa atuantes no ensino fundamental II. Em primeiro lugar, foi preciso esclarecer a que se refere o estudo das representações: diz respeito ao conceito que determinado sujeito faz de algo para si, podendo ser investigado a partir do discurso construído pelo próprio sujeito. Em se tratando de sujeito, o determinamos como epistêmico (que produz conhecimento com

base em sua relação com a realidade), perpassado pelas formações discursivas. A nossa noção de representação é percebida como procedente do inconsciente e constituinte do imaginário subjetivo.

O que empreendemos neste estudo foram gestos interpretativos, assim designados por se tratarem de movimentos de leitura a partir daquilo que nos foi apresentado, podendo, em outro momento e sob outras condições, receber novas leituras e interpretações. Os gestos interpretativos, como dissemos, são oriundos da noção de sujeito que se vê sempre incompleto e em construção; sendo assim, a análise das representações nunca está finda, sempre passíveis de outros gestos interpretativos.

Inicialmente, levantamos seis eixos representativos que foram denominados eixos por não se tratarem de categorias, mas, como é feito nos estudos de representação, tratam-se de embasamentos e desdobramentos a partir de um eixo. Os eixos representativos mapeados inicialmente foram:

7. Norma culta: sinônimo de padrão;
8. Variação é linguagem informal;
9. A norma culta é antônima aos conhecimentos do aluno;
10. O uso é oposto à norma padrão e à norma culta;
11. A norma padrão/culta se adapta ao sujeito e vice-versa;
12. A norma é a orientação dos conteúdos escolares.

Em seguida, ao analisar as demais perguntas do questionário proposto aos participantes, notamos que a recorrência das representações se tornou mais sintética, resultando em três definitivos eixos representativos:

- Norma culta: sinônimo de padrão;
- O uso da língua é oposto à norma padrão e à norma culta;
- Adequação linguística.

Assim, nossa contribuição para os estudos da norma linguística se dá nesse aspecto: no sentido de que pudemos, com este trabalho, indicar que, em nosso grupo de

colaboradores, as inconsistências acerca das definições de norma linguística se refazem também na representação que o professor de língua portuguesa faz para si, como norte para seu trabalho diário. Importante destacar, que, como mencionamos, não tivemos acesso a trabalhos sobre a representação cujo enfoque fosse o professor de língua portuguesa e suas representações acerca de seu trabalho – aqui, talvez, a maior de nossas colaborações, no sentido de fornecer um aparato teórico que analisou as teorias acerca da norma linguística e que, ainda, deu palco aos atuantes nessa lida: os professores de LP.

Pretendíamos, com este percurso, dar voz aos professores e elencar mais um de seus tantos problemas em sua lida diária: a inconsistência dos conceitos de norma linguística.

O trabalho do profissional em Letras é sinuoso e delicado. Passa por percalços que às vezes parecem intransponíveis. No entanto, o que nos move é quando esses itens impossíveis passam a ser possíveis, compreendidos e vencidos. A sensação de conquista e descoberta é o que nos move. E é isto o que tentamos compartilhar com nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALÉONG, Stanley. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, Marcos (org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. *Educação*, v. 32, n. 1, p. 71-78, 2009.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Procura da poesia*. A rosa do povo, v. 5, 2004.
- ANDRADE, E. R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*. 2008. 266f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 179-200.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. Parábola Editorial, 2015.
- BAUER, Otto. A nação. In: _____. Um mapa da questão nacional. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Versão homologada. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: fev. 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998

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

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência e da ética*. Trad. Rogério Bertoni. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2015.

CALDAS AULETE. *Dicionário de língua portuguesa on line*.

CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Jorge Zahar, 2002.

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

CHOMSKY, Noam. *Three Factors in Language Design*. *Linguistic Inquiry*, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 1-22, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1162/0024389052993655>

CORACINI, M. J. (org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. Da UNICAMP; Argos, 2003. p. 139-160.

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

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 114-126.

CUNHA, Celso. Gramática essencial. Org. Cilene da Cunha Pereira. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. XXV, p. 441-443.

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

FARACO, Carlos Alberto. Língua, história e sociedade: Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 179-200.

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

FERREIRA, M. C. L. *Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade*. *Correio da APPOA*, Porto Alegre, n. 131, p. 37-52, 2004.

FREUD, S. Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1915] 1996.

GARCEZ, P. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: Metas para a linguística aplicada. In: Nicolaidis, C. ; Silva, K. A.; Tilio, R.; Rocha, C. H. (orgs). *Política e políticas linguísticas*. p. 79-92. Campinas: Pontes, 2013.

GHIRALDELO, C. M. Representações de línguas e formação de professores. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (organização). *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisa em LA*. Taubaté: UNITAU/ Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006, p. 247-261.

GHIRALDELO, C. M. Representações de línguas estrangeiras (e materna) por sujeitos com baixa escolarização. In: UYENO, E. Y.; CAVALARI, J. S. *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011. P. 101-125.

GHIRALDELO, C. M. *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. 2002. 194 f. 2002. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LACAN, Jacques. (1964). *O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

LOUZADA, M. S. O. A interação Língua e Literatura na perspectiva dos currículos. In: GREGOLIN, M. R. V. LEONEL, M. C. M. (orgs.) O que quer, o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara-SP: UNESP. 1997

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

LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa, v. 12, p. 17-28, 1994.

MACIEL, R. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores. In: Nicolaidis, C.; Silva, K. A.; Tilio, R.; Rocha, C. H. (orgs). *Política e políticas linguísticas*. p. 237-261. Campinas: Pontes, 2013

MATTOS E SILVA, R. V. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

MEILLET, Antoine. *L'évolution des formes grammaticales*. In: *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Champion, 1912. p. 130-148.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]*. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678. ISBN 978-85-232-1230-8.

MENDES, Soelis T. do Prado;ALVIM, Luana Veloso T. O tratamento dado à variação linguística nas aulas de língua materna em escolas de Mariana/MG. *Revista Caletroscópio*, V.6. pp..101-112. No. Especial (III Diverminas), 2018.

MIARA, Fernanda Lima Jardim; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Participios duplos: norma, avaliação e uso escrito*. Cadernos de Letras da UFF, v. 25, n. 51, 2016.

MINAS GERAIS, *Currículo Referência de Minas Gerais* (CRMG). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: fev. 2020.

MINAS GERAIS, *Currículo Referência de Minas Gerais* (CRMG). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: fev. 2020.

MÓIA, Telmo. Algumas áreas problemáticas para a normalização linguística – disparidades entre o uso e os instrumentos de normalização. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, p. 109-125, Lisboa, APL, 2004. http://www.clul.ul.pt/files/telmo_moia/tmoia_apl2004.pdf

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 9-14.

MONTEIRO, J. L. *Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

MONTEIRO, José Lemos. A Variação Linguística. In: MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Rio de Janeiro: Vozes. 2000. P. 57-81

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 276 f. (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

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

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

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

SÓL, V. S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SÓL, V. S. A.; NEVES, M. S. *Representações de Professores de Inglês da Escola Pública: o olhar sobre o aluno e o espaço escolar*. Gláuks, v. 12 n. 1, 2012.

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

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

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

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

ZILLES, Ana Maria Stahl. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente. *Letras de hoje*. Porto Alegre. N. 148 (jun. 2007), p. 27-44, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES DE NORMA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Pesquisador: ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 11433719.3.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.457.380

Apresentação do Projeto:

O projeto será realizado com professores de português do ensino fundamental II da rede pública de ensino de Itabirito, com os quais será aplicado um questionário para cumprir com os objetivos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo levantar as representações de norma em professores de língua portuguesa.

Através dos seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre questões ideológicas envolvendo a delimitação conceitual do termo norma, observando seu caráter histórico;
- Executar levantamento de concepções de norma culta adotados por professores do início do ensino fundamental II;
- Analisar os dados levantados à luz da teoria da representação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relação riscos-benefícios adequada.

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
Bairro: Campus Universitário CEP: 35.400-000
UF: MG Município: OURO PRETO
Telefones: (31)3559-1368 Fax: (31)3559-1370 E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

Continuação do Parecer: 3.457.300

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, bem fundamentada e atendendo ao que se propõe.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao CEP/UFOP, um ano após o início do projeto, do relatório final ou parcial de sua pesquisa, encaminhado por meio da Plataforma Brasil, informando, em qualquer tempo, o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1298662.pdf	09/07/2019 20:21:14		Aceito
TICLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_participante.docx	09/07/2019 20:19:54	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito
Parecer Anterior	parecer_2.pdf	09/07/2019 20:18:16	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito
Outros	relatorio_de_alteracoes2.docx	09/07/2019 20:17:16	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_malo_2019.docx	24/05/2019 10:50:48	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito
Outros	questionario_final.docx	24/05/2019 10:41:50	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
Bairro: Campus Universitário CEP: 35.400-000
UF: MG Município: OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 Fax: (31)3559-1370 E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

Continuação do Parecer: 3.457-300

TICLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_semed_doc.docx	24/05/2019 10:40:46	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito
Outros	relatorio_de_alteracoes.docx	24/05/2019 10:40:04	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso.docx	24/05/2019 10:39:16	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_doc.docx	24/05/2019 10:37:27	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito
Parecer Anterior	parecer_1.pdf	20/05/2019 21:49:30	ANA CAROLINA DE AGUIAR GONCALVES TIMOTEO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 16 de Julho de 2019

Assinado por:

EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
Bairro: Campus Universitário CEP: 35.400-000
UF: MG Município: OURO PRETO
Telefone: (31)3569-1368 Fax: (31)3569-1370 E-mail: cep.propq@ufop.edu.br

ANEXO B

Autorização da secretaria municipal de educação para realização da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM



AUTORIZAÇÃO

À Secretaria Municipal de Educação do município de Itabirito, MG, na pessoa da prezada secretária Ana Maria Góis

Solicitamos a sua autorização para iniciar a pesquisa acadêmica: *Representações de norma para professores de língua portuguesa do ensino fundamental II: multiplicidade conceitual* com a participação da aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, Ana Carolina de Aguiar Gonçalves Timóteo.

A pesquisa tem por objetivo investigar quais as concepções de norma adotadas pelos professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino, vista a variedade de referências e as perspectivas de trabalho que cada concepção de língua proporciona. O que se questiona neste trabalho são as referências conceituais da ideia de norma tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais ora como culta, ora como padrão. A pergunta norteadora será: qual concepção de norma é comumente adotada por professores de língua portuguesa do ensino fundamental II? Este trabalho pretende, assim, em nível regional e de amostragem, verificar, a partir de algumas referências bibliográficas adotadas nesta pesquisa qual é, majoritariamente, a ideia de norma adotada pelos professores de língua portuguesa do ensino fundamental II.

Além disso, tendo em vista os esforços feitos por esta gestão em construir um Plano Municipal de Educação, esta pesquisa pode fornecer os dados necessários para que, no que concerne ao termo norma, defina-se o que é objetivo de trabalho e, portanto, meta de aprendizagem para nossos alunos nesta área. A partir das contribuições, analisaremos as representações, isto é, as construções do que é norma para os professores depoentes no processo. Pretendemos descrever as representações encontradas, bem como seus encontros, confrontos e desencontros. Ainda, com as contribuições colhidas, observaremos possíveis padrões na ocorrência dos conceitos, isto é, frequência e quantidade.

O processo investigativo será composto, inicialmente, pelo levantamento de bibliografias relacionadas ao assunto, em busca de outras definições do conceito de norma, bem como comparativos entre os conceitos encontrados. Pretende-se analisar nesse momento autores que já trataram desse assunto com o intuito de fornecer alternativas conceituais que irão compor o questionário proposto a professores de língua portuguesa, atuantes especificamente no segundo segmento do ensino fundamental.

A partir desse levantamento, considerado inicial e preparatório, proporemos questionário a professores de língua portuguesa do ensino fundamental II, atuantes nas escolas municipais de uma cidade do interior de Minas Gerais.

A pesquisa se orienta sob as perspectivas de um *survey*, que relacionará fatores quantitativos e qualitativos. Trata-se de um *survey*, já que, de acordo com Freitas *et al* (2000), pode ser caracterizado como um levantamento de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.

Quanto aos aspectos quantitativos, pretende-se levantar um perfil dos professores da rede sob estas três questões:

- 1) Qual sua idade?
- 2) Há quanto tempo leciona língua portuguesa?
- 3) Já fez alguma especialização ou pós-graduação? Qual?

As duas primeiras têm opções de respostas divididas em categorias temporais, para que os colaboradores não sejam identificados pela precisão que suas respostas possam proporcionar.

No que se refere ao aspecto qualitativo do estudo, este será construído a partir da análise dos dados fornecidos, das informações colhidas a partir dos questionários.

Sobre o questionário, este será composto de três etapas:

- 1) Uma questão aberta, para que dissertem a partir da interrogativa: **Em qual concepção de norma linguística você se apoia para realiza sua prática de sala de aula?**
- 2) Questão fechada, partindo das distinções conceituais de Lucchesi: **Há linguistas que atribuem dois conceitos para o termo Norma, que são, inclusive, dicionarizados. Dos conceitos expressos abaixo, qual se aproxima melhor de suas convicções?**
 - a) comum, usual, compartilhada entre membros;
 - b) sistema de regras impostas a uma comunidade;
- 3) Questão aberta, dissertativa: **Você consideraria os enunciados abaixo dentro da Norma? Por favor, justifique sua resposta.**

- Ele ainda não tinha chego quando perguntei;
- A gente vive bem aqui



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM



Na primeira parte, o que se procura levantar, observando que o termo norma sempre é adjetivado (culto, padrão, escolar, gramatical), é qual, precisamente, desses adjetivos será usado para definir norma. Na segunda questão, pretendemos compreender a diferenciação que o professor faz da ambiguidade dicionarizada do termo norma (normativo ou normal). Quanto à terceira parte, o objetivo é a observância da norma e como ela é apreendida pelos professores através do ensino, isto é, quando o PCN coloca os professores como vigilantes da norma, qual comportamento eles tendem a adotar nesse trabalho?

É possível, na metodologia, uma segunda etapa, mais específica, em entrevista semiestruturada, com alguns depoentes, para que falem sobre suas ideias acerca da norma a partir de perguntas como: 1) o que é norma, para você?; 2) como você corrige seus alunos: na fala ou somente na escrita, em textos escolares?. O objetivo aqui é oportunizar a construção de relatos, no modelo SILVA (1997), de que o professor escreve a sua história.

A partir das contribuições, analisaremos as representações, isto é, as construções do que é norma para os professores depoentes no processo. Pretendemos descrever as representações encontradas, bem como seus encontros, confrontos e desencontros. Além disso, com as contribuições colhidas, observaremos possíveis padrões na ocorrência dos conceitos, isto é, frequência e quantidade.

Esclarecemos que:

- ✓ A participação não envolverá gastos de qualquer natureza, pois os custos previstos são de responsabilidade da pesquisadora;
- ✓ O material coletado (anotações e questionários) será de uso exclusivo para fins da pesquisa. Não serão, portanto, utilizados para avaliação de condutas dos professores e nem para avaliação de suas práticas;
- ✓ Os resultados serão divulgados utilizando-se nomes fictícios para que seja garantida a privacidade e preservada a identidade do participante da pesquisa.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde e ao bem-estar de seus participantes. Porém poderá haver desconforto ou constrangimento na participação dos sujeitos na pesquisa, uma vez que esta envolve descrições autorais feitas pelos contribuintes. Para que isso seja evitado, nos propomos a realizar todos os esforços possíveis para assegurar a naturalidade dos mesmos e minimizar possíveis riscos e desconfortos. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em qualquer momento, a Prefeitura Municipal de Itabirito, a Secretaria Municipal de Educação e os professores contribuintes poderão solicitar esclarecimentos sobre quaisquer aspectos desta pesquisa através do telefone (31) 988642502 ou pelo e-mail: anac.dea.goncalves@gmail.com.br.

Sentindo-se esclarecida em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver a autorização assinando em duas vias, sendo que uma das vias ficará com V. S^a e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Atenciosamente,

Ana Carolina de Aguiar Gonçalves Timóteo
Professora de Língua Portuguesa

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto.

Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes
Orientadora da pesquisa e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto.

Prof.ª Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes
MESTRADO EM LETRAS
COORDENADORA
UFOP/ICHS/DELET

Concordo e autorizo a realização da pesquisa.

Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Ana Maria Góis
Secretária Municipal de Educação de Itabirito

Itabirito, 25 de Julho de 2019