

In Pinto, Paulo Feytor (org) (2009). *Gramática, para que te quero?! O Ensino da Gramática: Sentido(s) e Possibilidades*. Lisboa: Associação de Professores de Português

António Carvalho da Silva, U.Minho

acsilva@iep.uminho.pt

Sobre algumas (in)coerências da norma linguística (II): análise de propostas das ‘novas’ gramáticas da TLEBS

1. Introdução: análise da norma gramatical

Aquilo que, neste texto¹, se pretende estudar é *a coerência interna da norma gramatical*, retomando para tal uma hipótese de trabalho (Silva, 2008b) – a de que a norma escolarmente adoptada é instituída, em primeira instância, pela força da própria tradição gramatical, representada nas descrições dos compêndios de gramática e reconfigurada pelos manuais e pelas práticas escolares.

Partindo do pressuposto de que essas gramáticas nos permitirão avaliar os princípios de coerência da(s) norma(s), continuamos a utilizar como indicadores deste estudo as categorias gramaticais de *norma e uso, desvio, erro; registos de língua (língua cuidada, corrente, popular); fenómenos fonéticos e recursos estilísticos*, analisando-as nas introduções e nas exposições das gramáticas publicadas após a introdução (e suspensão) da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)*², particularmente nestas dimensões analíticas: *a)* a dos discursos introdutórios dos textos gramaticais escolares sobre a questão da(s) norma(s) e dos uso(s) da língua; *b)* a das propostas de descrição das áreas atrás enunciadas, observadas no corpo textual dos sete compêndios de gramática.

Para descrever e analisar possíveis (in)coerências de instituição da norma gramatical, seleccionámos como *corpus* sete gramáticas de Português publicadas na sequência da TLEBS: uma de 2005, cinco de 2006 e a última de 2008. Através do método da análise de conteúdo, estudaremos as secções desses compêndios que discutem as categorias acima apresentadas ou que, indirectamente, definem os critérios de instituição da norma gramatical escolar.

Sabendo que a *gramática tradicional* se assume como *a arte que ensina a falar e a escrever*, avaliaremos então se as “novas” gramáticas da TLEBS (re)constroem e/ou (re)configuram este modelo

¹ Trabalho produzido no âmbito da Linha de Investigação “Literacias - Práticas e Discursos em Contextos Educativos” do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

² Quando, neste texto, citarmos a TLEBS, referimo-nos à versão da Portaria N.º 1488/2004 (24 de Dezembro) do Ministério da Educação.

clássico de ensino da língua ou se, pelo contrário, sugerem ou propõem uma outra perspectiva ou um estatuto diferente para o ensino-aprendizagem escolar do conhecimento gramatical.

Numa escolha normalmente arbitrária ou feita apenas em função do maior prestígio de uma norma literária (cultura) reside, afinal, a origem daquilo que certos linguistas vêm considerando uma forma de “preconceito linguístico” (Bagno, 2003a). Esta provável inconsistência será objecto de um olhar crítico, não só na análise das gramáticas, mas sobretudo na confrontação dos dados observados.

2. Introdução: estruturação do texto

Depois de enunciados o tema desta reflexão, as categorias genéricas de análise, o *corpus* a estudar e o princípio orientador da análise (ponto 1.), abordamos, já de seguida, no ponto 3., a problemática da norma linguística e gramatical, discutindo, do ponto de vista teórico, a consistência do estabelecimento de normas. No ponto seguinte (4.), descrevemos o *corpus* de gramáticas escolares de Português que começamos aqui a analisar (as sete gramáticas da TLEBS) e identificamos, em específico, não só as dimensões de estudo das gramáticas (os discursos e as formas de descrição), mas também as áreas da descrição gramatical que serão objecto de análise mais atenta. Entretanto (no ponto 5.), apresentam-se alguns dos resultados deste novo estudo sobre *as (in)coerências da norma gramatical escolar*. E, no ponto final, o 6., sintetizamos os indícios que nos autorizam afirmar que a gramática escolar será, por vezes, *incoerente* na forma como aplica os preceitos da (sua) norma. A fechar o texto (ponto 7.), apresenta-se a bibliografia fundamental deste estudo.

3. Desenvolvimento: questão das normas linguística, gramatical, escolar

Castro (2001: 213) defendeu que “[...] o texto gramatical não estabelece *uma* verdade, o texto gramatical é *a* verdade.” Sendo, pois, esta uma marca indelével dos textos gramaticais, sobretudo no caso dos escolares, é de crer que tanto nos discursos como nas práticas descritivas dos compêndios seja discutida e defendida, como verdade, uma norma. De facto, entre as diversas funções atribuíveis à gramática escolar encontra-se uma função normativa, enunciada nos discursos introdutórios dos compêndios, como marca da própria tradição gramatical.

A questão da norma gramatical escolar apresenta-se, porém, de modo complexo, pois são diversas as *normas* que, por relação a uma língua, podem ser definidas, tal como o traduzem as expressões *norma linguística, norma gramatical, norma padrão, norma escolar* ou até *norma oculta* (proposta por Bagno, 2003b). Há que discutir, assim, a norma linguística e gramatical, para que se

construa uma visão fundamentada da viabilidade de determinar uma norma de tipo social e da possibilidade de definir uma norma em contexto escolar. O conceito de norma (linguística), definido em Casteleiro (2001: 2612) como um “Conjunto de prescrições que define o que se deve e o que não se deve dizer, de acordo com um certo ideal estético ou sociocultural [...]”, é apresentado, por Xavier & Mateus (1990: 260), como um “Termo genericamente usado na linguística designando a prática-padrão do discurso oral ou escrito. [...]. O conjunto dessas regras [normativas] é conhecido por ‘gramática normativa’.” Duarte (2000: 24), discutindo a questão da variação linguística, esclarece que a norma ou língua padrão “é a variedade que passa a funcionar como **língua oficial** [...], de **cultura** [...] e de **escolarização** [...].”

Tentando dilucidar este conceito, veja-se o que sugerem alguns teóricos da linguística sobre esta problemática. A linguística científica tem por hábito definir-se por oposição aos estudos gramaticais, salientando ser descritiva e não prescritiva como eles. Tem, portanto, razão de ser a dúvida lançada por Castro (2003: 11): “Não é o linguista o especialista da *langue*, largando as questões da *parole* (ou da fala e norma cosserianas) para o gramático, o professor e o curioso das pequenas coisas?”

Pode até, por isso, questionar-se a existência de uma norma genuinamente linguística, já que essa seria uma (pre)ocupação, antes de mais, do gramático normativo, que fundamenta as suas opções numa língua literária (escrita) – “fonte e fundamento da fixação da norma”. Na verdade, como acrescenta Castro, “as gramáticas normativas apoiam-se fortemente nas atestações dos escritores para justificar as regras que propõem” (2003: 12). Por esta ordem de ideias, a norma gramatical teria uma inspiração mais literária do que verdadeiramente linguística. Na sua discussão teórica, este autor (Castro, 2003: 13) faz questão de destacar duas ideias fundamentais, que põem em causa as normas de tipo linguístico e literário: “a) não é o escritor, mas o gramático normativo que fixa a norma; o escritor é o pretexto; / b) se a norma fosse fixada por linguistas, e não por gramáticos, seria certamente mais respeitadora dos fenómenos de variação [...].”

Assim sendo, existe apenas (de modo mais ou menos autónomo e autotélico) uma norma gramatical, que tem origem na língua literária, mas cuja essência é a própria gramática normativa (tradicional, ideal, consagrada e escolar). Associado à norma, vulgarizou-se ainda, neste contexto, o conceito de “erro” que Teixeira (1996: 536) definiu, explicando-o no âmbito do sistema da língua:

“[...] aquilo que é tido por ‘erro’, em língua, pode ser muitas vezes apenas uma opção entre a forma mais utilizada relativamente a uma mais antiga mas de menor utilização. [...]. Sendo assim, aquilo a que a norma chama ‘erro’ pode não ser mais do que a nova

forma que se está a impor ou que já se impôs. Como dizia Vergílio Ferreira (e em língua isso é mais verdadeiro), um erro pode ser uma verdade à espera de vez.”

Num outro trabalho (Teixeira, 2003: 125-126), o autor insiste na ideia de que “Todo o erro (ou toda a ‘inovação’ como prefere dizer Coseriu [1979]) pode vir a tornar-se uma forma adoptada, uma ‘verdade’ da língua”. É, por isso, essencial que não só ao nível da discussão linguística, mas sobretudo no âmbito da aplicação didáctica se relativize e se questione a norma, até porque “Em língua, o erro nunca é não saber, mas sim saber de forma diferente” (Teixeira, 2003: 131).

Constatando-se, entretanto, haver linguistas que questionam a existência da própria norma, outra dúvida que poderá lançar-se diz respeito ao facto de a norma gramatical ser literariamente suportada, já que define um modelo de língua a partir dos usos específicos de escritores. Ora, o que está em causa não é apenas o simples facto de até os escritores terem dúvidas gramaticais, mas sobretudo o pormenor de serem os próprios a incitar ao desvio à norma gramatical. Por exemplo, a escrita poética de Fernando Pessoa é considerada “uma subversão dos limites da língua”, já que “não é uma simples actualização de regras”, mas se assume como “a própria transformação-transgressão da Lei [Gramatical]” (Babo, 1984: 53-55).

Castro (2003: 12) apresenta como exemplo desse facto o episódio caricato de Augusto Abelaira que, perante uma dúvida sintáctica, consultou a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha & Cintra (1984), onde se atestava essa construção com uma citação do próprio escritor. Assim sendo, pelo menos por estas duas razões – por mostrarem ter dúvidas e por desejarem fugir à norma –, os escritores não deveriam *servir de exemplo absoluto* da norma, até porque, como coerentemente explicou Aguiar e Silva (1986: 147), “a língua literária representa um desvio [...] e, por conseguinte, a gramática que permite descrever e explicar os textos literários não se pode identificar totalmente com a gramática da língua normal.” Muito provavelmente, serão razões como estas que estarão na origem da afirmação, no discurso gramatical escolar, de uma função não-normativa. Em nosso entender, se até os próprios escritores afirmam a subversão à norma como meio de acesso à *criatividade* e se, em contexto escolar, pretendemos desenvolver capacidades de escrita (*criativa*), então a solução seria, também aqui, apelar mais à análise dos desvios do que ao cumprimento intransigente da *norma*.

Em todo o caso, e analisando agora a norma gramatical na perspectiva da Escola, sabemos que o texto gramatical se assume como “a verdade”, pois “tende a assumir predominantemente um carácter assertivo” (Castro, 2001: 213). Neste contexto, defendeu o mesmo autor que a gramática escolar é um texto de carácter normativo:

“Como texto, a gramática escolar, [...], caracteriza-se por ser lugar de delimitação de saberes pedagogicamente válidos e, dadas certas condições de uso, lugar de transmissão e aquisição desses mesmos saberes. / Num certo sentido, as gramáticas escolares são textos normativos [...]” (2001: 212).

Por na definição da gramática escolar estar patente este pendor prescritivo, não podemos deixar de discutir a questão da norma na sua relação com o discurso escolar, no sentido de se compreender quais são as contribuições para a construção da norma gramatical. No caso específico da norma gramatical escolar, é fundamental sublinhar-se que ela é o resultado de uma construção, cristalizada e definida pela tradição, intrínseca ao próprio campo da disciplina de Português. Há, de facto, um discurso consagrado cujas marcas assentavam na defesa, sobretudo em contexto escolar, de uma norma padrão, que tinha por base a literatura de “bons autores” e a linguagem escrita. E, apesar de esta perspectiva ainda transparecer nas gramáticas em análise, ela vai perdendo algum peso, graças, finalmente, à consideração da perspectiva descritiva da linguística moderna.

A verdade é que o texto gramatical nem sempre consegue estabelecer “uma verdade”, pelo que a voz criativa do povo vai contrariando a voz autoritária do gramático, e, por isso, não terá grande sentido que o professor assuma o discurso moralista da reprovação³... Interessará, enfim, encontrar uma resposta equilibrada para o paradoxo da norma gramatical (que considera anormais fórmulas que, entretanto, o uso vai cristalizando) e uma saída para o grande dilema que nos colocam os escritores (a quem os gramáticos recorrem para a fixação da *norma normal*). Discutidas, assim, teoricamente, as questões da norma e do erro; da ‘verdade’ e do ‘disparate’; da norma oculta e do desvio criativo; do linguista, do gramático e do escritor, esperamos estar, agora, em condições de analisar como é perspectivada e praticada a norma nos textos das “novas” gramáticas escolares portuguesas.

4. Desenvolvimento: *definição dos objectivos e das dimensões de análise; descrição do corpus*

Porque continuamos a aceitar, como hipótese de trabalho, que a norma linguística adoptada na escola vai sendo instituída não só pela força da própria tradição gramatical (visível nos discursos e nas

³ Saliente-se que, fora do âmbito destas discussões académicas, somos de opinião de que nós, os professores, temos, por “obrigação legal”, de dar a conhecer aos alunos a “norma padrão” da língua, e de a fazer cumprir nos seus discursos escolares escritos e orais. Todavia, sob pena de sermos também incoerentes e preconceituosos, teremos de adoptar posturas de tolerância linguística em relação aos seus usos.

descrições dos “novos” compêndios de gramática escolar⁴), mas também pelo poder reconfigurador das práticas escolares de ensino explícito da língua, o que, neste texto, se pretende é:

- a) Caracterizar, brevemente, o contexto histórico de publicação das sete gramáticas da TLEBS;
- b) Definir os traços característicos comuns a esses “novos” compêndios de gramática portuguesa;
- c) Analisar os discursos dessas gramáticas, quanto ao posicionamento face à nova terminologia;
- d) Discutir, em quatro dimensões distintas, a coerência de aplicação da norma gramatical.

Tendo presentes estes objectivos específicos de análise, seleccionámos como *corpus* a estudar um conjunto constituído por sete gramáticas escolares portuguesas contemporâneas (descritas no **Quadro I**). Estes compêndios permitir-nos-ão (como esperamos) avaliar a (in)existência de formas de coerência entre discursos dos gramáticos e descrições das gramáticas, usando-se, para tal, categorias de análise correspondentes a quatro áreas da descrição gramatical, aquelas onde, por hipótese, se podem evidenciar (mais) incoerências na delimitação da norma gramatical:

- a) a evolução da língua – via erudita e via popular;
- b) os fenómenos fonéticos de queda, de adição e de permuta;
- c) os registos de língua – língua cuidada/literária, corrente/padrão, popular/familiar;
- d) as figuras de estilo – a norma e os desvios; o estilo e os erros.

Este estudo será levado a cabo em duas vertentes complementares: por um lado, isolam-se e analisam-se os textos de abertura (*introdução, prefácio, etc.*), no sentido de coligir os argumentos enunciados pelos gramáticos na apresentação de uma nova versão dos seus compêndios, feitos por causa da TLEBS; por outro, seguindo estas categorias de análise, avalia-se a coerência de aplicação da norma gramatical nesses quatro domínios da descrição gramatical, que foram seleccionados, exactamente, pelo facto de se apresentarem como áreas sensíveis na definição e na aplicação da norma gramatical escolar.

Depois de, em Silva (2008a e 2008b), termos estudado um outro *corpus* (G-3: 15 gramáticas de Português existentes no mercado entre 2002 e 2004), construiu-se agora este outro *corpus* (G-T).

⁴ Como ficou estabelecido em Silva (2008b), a selecção das gramáticas escolares foi feita não só pelo seu uso (os contextos formais de ensino da língua), mas também pelo facto de as obras se considerarem como tal e indicarem o seu público (escolar). Por tal razão, assumimos como “gramática escolar” o manual de uso facultativo que, sendo utilizado em contexto escolar, se diz destinado ao ensino explícito da língua, privilegiando a exposição de conteúdos em detrimento da realização de exercícios (que podem todavia ocorrer em certos manuais). É, portanto, a natureza da obra, a definição, a estrutura, o contexto de uso, o seu enquadramento, a autoria e a afirmação explícita do uso pedagógico que fazem de um certo manual uma gramática escolar.

QUADRO I: *Corpus* de novas gramáticas escolares de Português, para o 3º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, publicadas de 2005 a 2008, no seguimento da TLEBS

- GI: ***Gramática da Língua Portuguesa. De acordo com a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário - TLEBS*** de Clara Amorim & Catarina Sousa. Porto: Areal Editores, 2006, 368 pp.;
- GII: ***Gramática de Português. De acordo com a TLEBS REVISTA*** de Vasco Moreira & Hilário Pimenta. Porto: Porto Editora, 2008, 352 pp.;
- GIII: ***Gramática do Português Moderno. De acordo com a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*** de José Manuel de Castro Pinto; Maria do Céu Vieira Lopes & Zacarias Nascimento. Lisboa: Plátano Editora, Outubro de 2006, 1ª edição, 319 pp.;
- GIV: ***Gramática pedagógica e cultural da Língua Portuguesa. Integra (criticamente) aspectos da Nova Terminologia Linguística. Mais de 500 exercícios (com correcções)*** de Álvaro Gomes. Porto: Edições Flumen/Porto Editora, Agosto de 2006, 368 pp.;
- GV: ***Gramática Prática de Português. Da comunicação à expressão. Integra as alterações introduzidas pela TLEBS*** de M. Olga Azeredo; M. Isabel Freitas M. Pinto & M. Carmo Azeredo Lopes. Lisboa: Lisboa Editora, 2006, 448 pp. [Inclui um caderno de *Exercícios* de 208 pp., de 2006];
- GVI: ***Nova Terminologia Linguística para os ensinos Básico e Secundário. Ficheiros pedagógicos*** de Carla Marques; Inês Silva & Paula Cristina Ferreira. Porto: Edições Asa, Abril de 2006, 1ª edição, 224 pp.⁵;
- GVII: ***Saber Português Hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa. Terminologia Linguística Actual*** de Luísa Oliveira & Leonor Sardinha. Lisboa: Didáctica Editora, Janeiro de 2005, 1ª edição, 256 pp.⁶ [Inclui um caderno (208 pp.) de *Fichas de Trabalho* para o 9º Ano, cuja 1ª edição é de Fevereiro de 2006].

Os sete compêndios de gramática foram numerados (GI a GVII) e ordenados alfabeticamente pelo seu título. Sendo a grande maioria deles destinada ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino

⁵ Desta obra, sabemos existir uma 2ª edição de Setembro de 2006 e uma 3ª de Novembro do mesmo ano.

⁶ A 2ª edição desta obra, de Junho de 2005 e com 256 pp., é igual à 1ª. Uma 6ª edição (“REFORMULADA”) saiu em Outubro de 2006.

Secundário⁷ não apresentamos essa referência na enunciação dos títulos, sublinhando que esse parece ser um traço comum e de aproximação destas gramáticas. Aquela marca, porém, que as une – e que nos permitiu logicamente reuni-las num *corpus* – é o facto de elas, sem excepção, se dizerem publicadas no contexto da implementação da TLEBS, mesmo que em anos distantes: entre 2005 e 2008. Tal extensão temporal indicia quão atribulado vem sendo o processo de aprovação, implementação, suspensão e revisão da TLEBS e possibilita, ainda, que um dos compêndios (a GII, a última a ser publicada, precisamente) já se diga construída “De acordo com a TLEBS REVISTA”⁸.

Em todo o caso, há diferenças significativas entre esses sete compêndios, quanto à sua história, à sua estrutura externa e à perspectiva de apropriação da TLEBS, que convém sumariamente referir. Em primeiro lugar e quanto à sua história editorial, há quatro manuais que são elaborados de raiz (GI, GII, GIV, GVI) e que, por isso, não têm versões anteriores. Pelo contrário, os três outros compêndios (GIII, GV, GVII) resultam da adaptação e/ou da reorganização de versões anteriores das gramáticas G10, G12 e G15 do *corpus* G-3⁹ de um trabalho anterior nosso (Silva, 2008a: 238-239).

É importante ainda referir que a GIII tem agora mais um autor (Zacarias Nascimento), ao passo que a GVII inclui menos um (Carmen Nunes) e que abandona, só agora, um título (*Nova Gramática de Português*) que foi válido para 29 edições e em 23 anos, isto é, de 1979 a 2002 (Silva, 2008a: 314). Por fim, em termos de análise histórica¹⁰, cite-se um outro pormenor talvez (ir)relevante: os autores da GIII e as autoras da GVII fazem o “branqueamento” das versões anteriores, não as referindo de forma alguma; por seu turno, as autoras da GV não esquecem a sua história e assumem esta obra como uma nova versão de um manual de gramática com nome (*Da Comunicação à Expressão*, cuja 1ª edição é de 1979), que “Corresponde a uma profunda remodelação da versão anterior [...]” (GV, p. 3).

⁷ Enquanto que as autoras da GVI declaram, explicitamente, logo na capa, que esta obra é constituída por “Roteiros para a acção didáctica no Secundário” (em particular para os domínios B5, B6 e B7 da TLEBS), os experientes gramáticos responsáveis pela GIII, não indicam, em lado nenhum (“estrategicamente”, em nosso entender) o público escolar visado por este compêndio, deixando-o à mercê do mercado.

⁸ A TLEBS foi revista por Aguiar e Silva e João Costa, daí tendo resultado, em Setembro de 2007, um texto de 156 páginas, posto em discussão até Dezembro: *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (Lisboa: Ministério da Educação).

⁹ **G10**: *Gramática do Português Moderno (Remodelada)* de J. M. de Castro Pinto & M. C. Vieira Lopes. Lisboa: Plátano Editora, 2002, 1ª edição, 328 pp.; **G12**: *Gramática Prática de Português. Da Comunicação à Expressão* de M. Olga Azeredo; M. I. Freitas M. Pinto & M. C. Azeredo Lopes. Lisboa: Lisboa Editora, 2001, 3ª edição, 1ª tiragem, 384 pp.; **G15**: *Nova Gramática de Português* de C. Nunes; M. Luísa Oliveira & M. Leonor Sardinha. Lisboa: Didáctica Editora, 1998, 6ª edição, 268 p..

¹⁰ Certamente que uma análise comparativa aprofundada (em termos da estrutura, da exposição, dos conteúdos, etc.) das GIII / G10 (que, em Outubro de 2007, saiu na sua 8ª edição, remodelada), GV / G12, GVII / G15 nos permitiria tirar muitas e variadas conclusões de elevado interesse, só que esse não é o objecto central deste artigo.

No que a alguns indicadores da estrutura externa diz respeito, há que diferenciar as gramáticas pela sua extensão¹¹: desde a GVI (224 páginas) à GV (448). Duas obras incluem cadernos dedicados à aplicação dos conhecimentos gramaticais: a GV, um livro de *Exercícios* de 208 pp.; a GVII, um anexo de 88 pp. com *Fichas de Trabalho* (para o 9º Ano); por seu turno, a GIV diz incluir “mais de 500 exercícios” ao longo da gramática, o mesmo acontecendo com a GII, que, no fim dos capítulos, propõe “exercícios de aplicação”.

É evidente que a dimensão de análise mais profícua seria aquela em que cotejássemos, em pormenor, os domínios consignados na TLEBS com os capítulos destas sete gramáticas escolares. Se exceptuarmos a GVI (que só contempla os subdomínios B5, B6 e B7) e a GIV cujo autor declara, logo na capa, que “integra (criticamente) aspectos da Nova Terminologia Linguística”, organizando o corpo da gramática em quatro dimensões distintas (*dimensão macro* – o texto; *dimensão meso* – a frase; *dimensão micro* – a palavra; *dimensão nano* – os sons e fonemas), as restantes gramáticas procuram abordar, com uma distribuição própria, os domínios terminológicos fundamentais da TLEBS¹². É verdade, por fim, que os gramáticos integram ainda áreas que a tradição tornou representativas da gramática escolar: GI, Cap. 11 – “Noções de Estilística e Versificação”; GIII, Cap. 3 – “Literatura”; GV, Cap. VIII – “A língua como fonte de recursos expressivos” e Cap. IX – “O literário e o não literário”. Em suma, se é evidente como a *inovação* introduzida pela TLEBS foi marcante, parece também muito óbvio que a *tradição* deixa, ainda e de novo, transparecer o seu (significativo) poder na (re)organização interna destas gramáticas.

Por fim, há que considerar a perspectiva assumida pelos gramáticos na apropriação da TLEBS como diploma legal e como texto regulador das práticas de ensino explícito da língua. De facto, se o autor da GIV diz que “Integra (criticamente) [alguns] aspectos” da TLEBS, tal significa que, como explicita no texto da contracapa, “Esta Gramática não operacionaliza, à letra, a *Nova Terminologia Linguística*, mas ensaia uma conciliação entre a terminologia que tem vigorado nas duas décadas mais recentes com alguns dos aspectos e conceitos operatórios mais fecundos [...]” da TLEBS. Esta mesma filosofia – a de uma busca de equilíbrio entre a tradição gramatical (representada pelas gramáticas “normativas tradicionais”, como se lê na contracapa da GII) e a inovação linguística (corporizada nos

¹¹ A média de páginas (excluindo os cadernos anexos) dos sete compêndios que compõem este *corpus* (num total de 2335 pp.) é de 334.

¹² É muito frequente, nos índices das gramáticas, a ocorrência de títulos com designações próximas dos domínios da TLEBS, como, por exemplo, “Língua, comunidade linguística, variação e mudança” (A), que constitui o primeiro capítulo de muitos destes manuais.

conteúdos da TLEBS) – é a seguida, mesmo que de modo não tão crítico, por outros compêndios como a GI, a GII e a GV.

5. Desenvolvimento: *apresentação e discussão de dados*

5.1. *A dimensão de análise dos discursos*

Uma das perspectivas mais frutíferas de análise dos discursos introdutórios das gramáticas escolares que vimos adoptando é aquela que tem a ver, precisamente, com o estudo quer dos textos de abertura das gramáticas (*introdução, prefácio ou outros*), quer daqueles enunciados que, na capa, na contracapa ou mesmo na ficha técnica das obras, visibilizam esses discursos. No caso específico destas “novas” gramáticas, importa considerar a perspectiva assumida pelos gramáticos na apropriação da TLEBS¹³.

Com o intuito de analisar os textos de abertura e os discursos sobre o estatuto da TLEBS nessas gramáticas, seguimos duas perspectivas: *a*) a do confronto do posicionamento dos autores face à TLEBS, que pode ser de aceitação tácita, de apropriação ponderada ou de crítica aberta; *b*) a da caracterização das diferentes formas de abonação destes textos gramaticais escolares, através da nomeação (ou não) de revisores, supervisores, consultores, na capa, na contracapa ou apenas na ficha técnica das obras.

Quanto ao primeiro aspecto, como referimos, é a GIV que assume uma posição mais crítica em relação à TLEBS, bem explicitada na “Nota Explicativa” integrada em primeiras edições da obra¹⁴.

Três outras gramáticas (GIII, GVII e GVI), mesmo que com textos de abertura e discursos distintos (respectivamente, de *silêncio*, de *vazio* e de *louvor*), fazem uma apropriação quasi absoluta da letra e do espírito da TLEBS, porque declaram, na capa, estar de acordo com ela (GIII); porque, paradoxalmente, sublinham aí, a vermelho, a expressão “Terminologia Linguística Actual”, mas na “Introdução” (p. 5) nada dizem sobre ela; ou, então, porque a adoptam mesmo como título seu (a GVI)

¹³ Já num trabalho anterior (Silva, 2005), estudámos a *função normativa* nos textos de abertura das gramáticas escolares portuguesas, em duas perspectivas: a dos gramáticos que faziam questão de negar a norma e a daqueles que a afirmavam. Nessa análise de um *corpus* de 15 gramáticas contemporâneas, seleccionaram-se as evidências da presença dessa função. Em termos globais, a função normativa foi afirmada em quatro gramáticas (G02, G03, G06 e G13), ao passo que a negação da tendência normativa do ensino gramatical se manifestou em três manuais (G01, G04 e G09), havendo ainda oito gramáticas (G05, G07, G08, G10, G11, G12, G14 e G15, ou seja, 53%) que não se referiam, nos seus discursos introdutórios, à questão da norma gramatical. Tal significa que, para a gramática escolar actual, mais importante do que o cumprimento da função normativa será ou o respeito pelos documentos reguladores oficiais – os programas – ou a assunção de uma postura de promoção da inovação científica.

¹⁴ Trata-se de uma separata de quatro páginas, onde o autor da GIV, incluindo uma breve *corrigenda* (p. 4), avalia os “Efeitos da generalização da Nova Terminologia”, afirmando (p. 1): “Consideramos muito arriscada a sua [da TLEBS] aplicação directa, enquanto *metalinguagem*, nos ensinos básico e secundário, pois tal aplicação generalizada pode implicar graves consequências nos planos a) *pedagógico-didáctico*, b) *institucional*, c) *económico* e d) *político-cultural*.”

e sugerem um percurso metodológico (na “Introdução”, p. 5) que traduz a sua aceitação plena. É, de facto, muito eloquente que “Os Autores” da GIII¹⁵, num texto de abertura sem título e de duas linhas apenas (p. 19), afirmem:

“Apresentamos esta versão da *Gramática do Português Moderno* na esperança de que possamos ser úteis.”

Esta gramática tem uma história editorial que fala por si – 23 edições, de 1986 a 2004 (Silva, 2008a: 314) e, portanto, mesmo que, repentinamente, se tenha transformado numa “gramática da TLEBS”, não só pela declaração da capa, mas também pela sua estrutura interna – que segue claramente a do texto da nova terminologia – a estes gramáticos bastou invocar os argumentos da *esperança* e da *utilidade*...

Por seu turno, as autoras da GVI, na “Introdução” (p. 5), falando para “professores e alunos”, declaram vir responder, com este trabalho, às “[...] **necessidades** criadas pelos conteúdos previsíveis de Funcionamento da Língua previstos no Novo Programa de Português para o **Ensino Secundário** [...]”¹⁶, operacionalizando unicamente três subdomínios da TLEBS – B5, B6, B7 (Semântica e Pragmática).

Entretanto, quanto à GVII, apenas deduzimos que se guia pela TLEBS através da análise do seu índice (pp. 6-10) e da sua estrutura. Quer a expressão da capa – “Terminologia Linguística Actual”, válida tanto para a TLEBS de 2004 quanto para a TLEBS (revista) de 2008, quer as afirmações da contracapa – “Com base nos programas de Língua Portuguesa [...]”, quer ainda o discurso da “Introdução” (p. 5), assinado pel’ “As autoras”, pouco parecem querer dizer, explicitamente, sobre a adopção da TLEBS¹⁷:

“*Saber Português HOJE* é uma gramática pedagógica que desenvolve perspectivas sobre o uso e funcionamento da língua portuguesa, constituindo um instrumento de consulta e de trabalho para os alunos do Ensino Básico (3.º ciclo) e do Ensino Secundário. /

¹⁵ No texto de abertura de outra gramática entretanto publicada – *Gramática de Português para todos* (1ª edição, Setembro de 2007) –, o primeiro autor da GIII produziu um discurso severamente crítico em relação à Linguística e à TLEBS. De facto, no “Prefácio”, cujo subtítulo é “*A Linguística em vez da Gramática considerada um fracasso, em França e Inglaterra*”, Pinto (2007: 5) questiona assim o papel da nova terminologia: “Pela nossa parte, não compreendemos como é que em Portugal é agora apresentado como modernidade aquilo que os franceses agora, e os ingleses há anos, consideram como um desastre no Ensino: ou seja, a Nomenclatura Linguística Universitária aplicada no Ensino Básico e Secundário.” Aqui, sim, o discurso do gramático é bem mais claro do que o da GIII...

¹⁶ No seu discurso de abertura, as autoras deste manual fazem questão de enunciar uma função instrumental da gramática, ao dizer que “Os exemplos e os textos seleccionados para reflexão gramatical (explicações, exercícios...) procuram trabalhar de forma integrada a língua, a linguagem e a comunicação, ao serviço do desenvolvimento das competências previstas para o Ensino Secundário [...]”. (GVI, p. 5)

¹⁷ Nem mesmo o texto de Fernando Pessoa, aposto em epígrafe, nos permite deduzir algo de mais específico sobre a adopção da TLEBS: “*A nossa magna língua portuguesa / De nobres sons é um tesouro.*” (GVII, p. 5)

Para aprofundar o conhecimento das estruturas linguísticas do português numa forma reflexiva, torna-se premente o contributo deste livro que, baseado no rigor, proporcionará uma prática dinâmica e actualizada da língua portuguesa no contexto educativo. /

Os programas de Língua Portuguesa desencadearam uma oportunidade para reapreciar as tendências actuais da linguística e desenvolver novas alternativas e propostas para o ensino do português.”

Há três ideias marcantes (e *politicamente correctas*) do discurso gramatical escolar que são invocadas neste texto de abertura da GVII: *a*) é uma gramática pedagógica; *b*) obedece a uma perspectiva reflexiva, prática e de rigor; *c*) implementa, seguindo os programas, “tendências actuais da linguística” e “novas alternativas e propostas para o ensino do português.” E é exactamente *isto* que se quer ouvir!

Entretanto, os três discursos das restantes gramáticas (GI, GII, GV) são, para todos os efeitos e em nosso entender, os mais *sensatos*, porque também os mais elaborados: mostrando-se “de acordo com” a TLEBS (GI e GII) ou integrando as “alterações introduzidas” por ela (GV)¹⁸, cumprem, na sua organização e nos seus princípios, os preceitos e as práticas de uma *revolução* terminológica (materializada graças à TLEBS), ressaltando, como atrás se disse, um certo respeito pela *tradição* gramatical escolar, seja ela representada na “tradição da gramática portuguesa” (GI, p. 7), pelas “gramáticas da língua [...] normativas tradicionais” (GII, p. 3) ou pela “nomenclatura gramatical que tem sido utilizada até agora” (GV, p. 3). E, assim, se cruzam, nos discursos destes gramáticos, as duas forças mais relevantes do discurso escolar sobre o ensino do Português: a *tradição* (gramatical) e a *inovação* (linguística). Pese embora o facto de outros manuais não o assumirem (GIII e GVII, por serem, sem o declarar, *novas* versões de compêndios com uma *velha* história), a verdade é que esta busca de equilíbrio constitui, afinal, a essência do texto gramatical escolar.

Finalmente, deixamos falar por si os dados estatísticos sobre os “autores” destas sete gramáticas:

GI (2006) – duas autoras; um supervisor científico e uma consultora científica;
GII (2008) – dois autores; uma revisora científica;
GIII (2006) – dois autores e uma autora; um revisor;
GIV (2006) – um autor;
GV (2006) – três autoras; um consultor científico;

¹⁸ Estas três gramáticas afirmam claramente a sua actualização em função da TLEBS: “O trabalho aqui apresentado é um manual de gramática da língua portuguesa que tem em conta a nova terminologia linguística aprovada [...]” (GI, p. 6); “Como gramática didáctica, aborda os factos linguísticos numa perspectiva integradora, coerente e pragmática, seguindo de perto as definições da versão de 2008 da TLEBS [...]” (GII, p. 3); “**Da Comunicação à Expressão** [...] / Corresponde a uma profunda remodelação da anterior versão, ditada não só pela experiência adquirida como também pelas alterações decorrentes da adopção da nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS).” (GV, p. 3)

GVI (2006) – três autoras; um revisor científico;
GVII (2005) – duas autoras.

5.2. *A dimensão de análise das descrições gramaticais*

Depois de, na alínea anterior, termos estudado os discursos dos gramáticos, vamos agora, a título simplesmente indicativo, referir alguns dados da análise de conteúdo das descrições gramaticais que constituem o nosso *corpus*, seguindo as categorias de análise já enunciadas: *a)* evolução da língua; *b)* fenómenos fonéticos; *c)* registos de língua; *d)* figuras de estilo¹⁹. Se exceptuarmos a GVI²⁰, todas as outras contemplam, de forma mais ou menos aprofundada, essas quatro categorias, podendo, desde logo, considerar-se que estes aspectos específicos continuam a ser relevantes no âmbito da (nova) TLEBS.

De facto, essas seis gramáticas dedicam, em média, uma página a questões como *evolução da língua* ou *registos de língua*, duas páginas aos *fenómenos fonéticos* e nove páginas às *figuras de estilo*, sendo esta última área uma das que ocorre nas gramáticas mais por força da *tradição* gramatical do que por imperativo da *renovação* linguística. Nessas quatro dimensões, o olhar crítico dirigiu-se sobretudo para as descrições em que, na nossa perspectiva, os gramáticos revelam alguma incoerência na fixação do que é a *norma*, quiçá indiciando ainda um certo “preconceito linguístico” (Bagno, 2003a).

Antes de mais, refira-se que os autores da GII e da GIV, nas quatro categorias analisadas, não revelam incoerências na fixação da norma, desmontando, em certas situações, visões tradicionais de descrição da língua que indiciavam, a nosso ver, concepções não muito aceitáveis. Acerca das figuras de retórica, pode ler-se esta nota (GII, p. 288): “As figuras de estilo têm estado tradicionalmente ligadas ao texto literário. No entanto, elas acontecem, também, na linguagem do dia-a-dia.” Apesar desta “clarificação”, os autores da GI, da GIII e da GVII, aquando da definição das diversas figuras de estilo, seleccionam apenas (e sobretudo, a GVII) exemplos de escritores. Tendo associado as figuras de estilo ao “texto literário” (p. 246) e depois de definir a “Hipérbole” (p. 252), a GIII abre então esta excepção:

“A hipérbole é corrente na linguagem falada, em expressões como: ‘puseram-se-me os cabelos em pé’; ‘não se via um palmo à frente do nariz; [...]’; ‘chovia a potes’; etc.”

¹⁹ As páginas onde essas categorias (que se indicam aqui pela mesma ordem: *a, b, c, d*) se analisaram são – GI: pp. 22-23, pp. 276-278, pp. 34-38, pp. 300-311; GII: p. 33, pp. 54-55, p. 24, pp. 288-298; GIII: p. 34, pp. 45-48, pp. 25-26, pp. 246-261; GIV: pp. 142-143, pp. 272-275, pp. 68-69, pp. 276-277; GV: pp. 47-48, pp. 42-48, pp. 17-22, pp. 368-388; GVII: p. 30, pp. 183-184, p. 18, pp. 208-210.

²⁰ Porque a GVI (que trabalha tão-só três subdomínios da TLEBS: B5, B6 e B7) não descreve as áreas gramaticais que são aqui objecto de análise ela não será tida em consideração nesta nova dimensão do estudo: as práticas de descrição/explicação de certos conceitos.

Talvez por ser normal que estas “excepções” ocorram é que as abonações de figuras de estilo da GIV (p. 277) são maioritariamente da linguagem corrente. Além disso, este mesmo autor, ao discutir a *evolução da língua* usa expressões significativas de uma certa orientação crítica (GIV, p. 143: palavras “ditas *eruditas*” ou “ditas *populares*”); acerca dos fenómenos fonéticos, pergunta se “mudança é ‘corrupção’” (p. 272); e, ao apresentar os registos de língua, coloca entre aspas o termo “níveis” (p. 68).

Outras gramáticas (como a GVII), mesmo que desenvolvendo pouco as noções gramaticais em causa, acabam por evidenciar posições coerentes, por exemplo sobre “processos fonológicos” (p. 183):

“Estes fenómenos [inserção, supressão, alteração] verificam-se quer na evolução da língua, do latim ao português, quer nos registos orais do português actual.”

Para encerrar uma análise e um confronto de dados que não podem, neste contexto, ser mais aprofundados, citamos dois excertos da GV (sobre a questão dos “níveis/registos de língua”, p. 18), onde se vê claramente como a argumentação dos gramáticos, ao definir *infallivelmente* a norma gramatical, se enreda em incoerências evidentes. De facto, depois de se apontar a “criatividade” e os “recursos estilísticos” como marcas da “língua literária” (p. 19), caracteriza-se assim um outro registo linguístico:

“Neste excerto de uma carta [...] notas com certeza que as expressões destacadas revelam o uso de provérbios e o baixo nível de instrução da personagem. De facto, pertencem à **língua popular**. / Repara que a língua popular é muito rica e criativa a nível do vocabulário e das construções frásicas.” (GV, p. 20)

Ora, se a língua (dita) popular também é “rica e criativa” porquê associá-la (ainda e *preconceituosamente*) a pessoas de “baixo nível de instrução”?; e, se “pessoas cultas utilizam também o calão em situações de familiaridade”, para que serve então esta destrição arbitrária? Acresce que até as autoras sabem que “Nem sempre é fácil distinguir o calão da língua familiar.”... (GV, p. 20)

Muita razão tinha, na verdade, Fernando Pessoa quando declarou, no *Livro do Desassossego*, que “A gramática, definindo o uso, faz divisões legítimas e falsas.” (Seixo, 1986: 45)

6. Conclusões: *alguns apontamentos finais*

Porque a gramática do modelo tradicional se assumia como um “conjunto de normas e regras que ensinam a falar e a escrever correctamente a nossa língua” (Ferreira & Amaral, 1965: 5), era plausível que ela optasse, na construção da (sua) norma, pela linguagem escrita, pela linguagem literária ou até pela linguagem poética, pois que, segundo Aguiar e Silva (1998-1999: 24), “A gramática, a retórica e a poética, [...], têm como um dos seus pilares mais sólidos a indissociabilidade da língua e da poesia.”

Se se admite e se entende até esta associação entre literatura, escrita, gramática e estilo, norma, correcção; o que, talvez, já não seja tão facilmente compreensível nem aceitável – e este foi o problema orientador da análise de conteúdo dos textos gramaticais de um estudo anterior (Silva, 2008b) – é que as gramáticas escolares, ao mesmo tempo que sustentam que os desvios da linguagem literária são *estilo (elevado)*, julguem como *erro (grosseiro)* os usos populares da linguagem, mesmo que, no essencial, os seus mecanismos de funcionamento linguístico acabem por ser exactamente os mesmos.

É que, numa escolha quasi arbitrária ou feita apenas em função do maior prestígio da norma literária reside, afinal, a origem daquilo que se vem considerando uma forma de “preconceito linguístico” (Bagno, 2003a), porque a verdade mesmo é que “não é o escritor, mas o gramático normativo quem fixa a norma; o escritor é [só] o pretexto”! (Castro, 2003: 13)

Neste sentido, arriscamos defender, como uma das conclusões desta análise preliminar, que algumas destas “novas” gramáticas da TLEBS fazem-nos rever na (sua) norma não *a verdade* (mais ou menos certa e absoluta), mas um conjunto de *verdades relativas* que parecem oscilar, incoerentemente, segundos os “níveis” da língua ou o “estilo” dos falantes que estão em causa nas descrições gramaticais.

Outra importante conclusão que os dados nos autorizam avançar é que os discursos dos gramáticos, no contexto específico da implementação da TLEBS, demonstram que eles não sabiam bem (ou não queriam saber) que posição tomar face à nova terminologia, havendo mesmo aqueles que optavam pela posição dúbia ou cinzenta de querer servir, ao mesmo tempo, as forças (metafóricas) do “bem” e do “mal”, ou seja, da *inovação* e da *tradição*.

Por fim, deve notar-se que há já alguns gramáticos que têm visões críticas muito claras, não só sobre o estatuto e as funções de uma nova Terminologia Linguística, mas sobretudo acerca das áreas mais problemáticas como aquela que se relaciona com a fixação da norma gramatical escolar. Além

disso, como conclusão final, temos de afirmar que aquilo a que nenhum dos sete trabalhos aqui analisados parece conseguir fugir, quer nos discursos quer nas práticas de descrição da língua, é às duas forças maiores que contribuem para a construção e para a reconfiguração do discurso gramatical escolar: a *tradição gramatical*, por um lado, e a *inovação linguística*, por outro.

7. Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, Vítor & Costa, João (2007). “Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário”. Lisboa: Ministério da Educação [documento com 156 pp.].
- Aguiar e Silva, Vítor (1998-1999). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. In *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 13-14, pp. 23-31.
- Aguiar e Silva, Vítor Manuel (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Babo, Maria Augusta (1984). “O texto poético de Fernando Pessoa: uma subversão dos limites da língua”. In *Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 8, pp. 53-58.
- Bagno, Marcos (2003a). *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Edições Loyola, 22ª edição.
- Bagno, Marcos (2003b). *A Norma Oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Casteleiro, João Malaca (coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo, Volume II.
- Castro, Ivo (2003). “O linguista e a fixação da [n]orma”. In AA.VV.. *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 11-24.
- Castro, Rui Vieira de (2001). “A Gramática Escolar como texto normativo: análise de algumas estratégias discursivas”. In AA.VV.. *Saberes no Tempo*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 211-227.
- Cunha, Celso & Cintra, Lindley (1987). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 4ª edição [1ª edição: 1984].
- Duarte, Inês (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, J. Gomes & Amaral, Antonino G. (1965). *Gramática Portuguesa: como se fala e escreve a nossa língua*. Lisboa: Livraria Rodrigues.
- Ministério da Educação (2004). “Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário.” Portaria N.º 1488/2004. *Diário da República*, I-B Série, N.º 300, pp. 7307-7315.

- Pinto, José Manuel de Castro (2007). *Gramática de Português para todos. 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Platano Editora.
- Seixo, Maria Alzira (apres.) (1986). *Livro do Desassossego de Bernardo Soares*. Lisboa: Editorial Comunicação.
- Silva, António Carvalho da (2005). “O mito da gramática II: da função normativa na gramática escolar”. In AA.VV.. *Actas do 6º Encontro Nacional da APP*. Lisboa: Associação de Professores de Português [Versão em CD-ROM, 12 pp.].
- Silva, António Carvalho da (2008a). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Cied/Universidade do Minho.
- Silva, António Carvalho da (2008b). “Sobre algumas (in)coerências da norma gramatical: análise de propostas das gramáticas escolares portuguesas”. Comunicação apresentada no XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Braga – Universidade do Minho, 20 a 22 Novembro de 2008.
- Teixeira, José (1996). *Errare humanum est* (Sincronia, diacronia e erro). In *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho, N.º 11, pp. 529-537.
- Teixeira, José (2003). “Norma linguística e erro (Uma abordagem cognitiva)”. In *Revista Portuguesa de Humanidades*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Vol. 7 – 1/2, pp. 125-131.
- Xavier, Maria Francisca & Mateus, Maria Helena (org.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística/Edições Cosmos, Vol. I.