

## **NORMA, EXEMPLARIDADE E ENSINO DO PORTUGUÊS**

**Ricardo Cavaliere,**  
da UFF e ABF

A questão da norma gramatical e sua presença no temário das discussões lingüísticas têm constituído assunto recorrente no elenco de textos recentemente publicados, fato que revela o atual interesse dos que se envolvem com as questões de linguagem pelo prisma profissional. A diversidade do tema propõe-nos um vasto repertório de itens conexos, tais como a natureza da norma gramatical, o conceito de erro gramatical, a competência científica para dizer sobre norma e exemplaridade, a par de outros temas intimamente ligados aos primeiros, como a variação lingüística e o preconceito lingüístico.

**Para que se tenha a dimensão das vozes dissonantes nessa seara, basta dizer que, hoje, no seio da Universidade, há inúmeros professores que se dedicam à pesquisa da denominada *Lingüística aplicada ao ensino*,** setor que, naturalmente, trata com acuidade o fenômeno da língua em uso no seio da sociedade e, por via de consequência, as bases dos usos normativos dentro das variáveis discursivas. Esses professores que, por vezes, integram o mesmo departamento de ensino de outros vinculados à denominada Lingüística cognitiva, área do saber científico que entende o domínio da linguagem como uma predisposição hereditária que denuncia a capacidade lingüística como decorrente “da nossa biologia, e não da nossa cultura” (LEMLE, 2000). Não é de estranhar que os primeiros pleiteiem o estudo da língua à ilharga da Sociologia, ao passo que os segundos a queiram instalar nos domínios da Biologia.

Por aí já se vê que vivemos em um *locus* de investigação profundamente difuso, de tal sorte que alguns conceitos como os que estão no escopo do presente texto são genuinamente lingüísticos para alguns, ao passo que para outros sequer deveriam inscrever-se no conjunto das preocupações de um lingüista. Independentemente dessa antagônica visão dos fatos, parece restar hoje indiscutível que a questão da norma gramatical, que está intimamente ligada à questão dos usos lingüísticos, é matéria de especial relevância para o professor de língua materna, no nosso caso, o professor de português.

O fato comprova-se pela mera verificação de que o falante de uma língua não se mantém hirto diante da variabilidade de situações lingüísticas a que se sujeita no trato social. Em outros termos, o comportamento lingüístico do indivíduo varia em face das forças ou fatores, se quisermos usar um termo menos incisivo, que interagem no que se denomina ato de fala ou ato de enunciação. O termo *ato de fala*, presente na literatura lingüística pelo menos desde os pioneiros estudos sobre a Fonologia estruturalista do Círculo Lingüístico de Praga, não obstante tenha ganhado maior difusão nos meios acadêmicos há cerca de duas décadas, diz respeito a um fato da interação comunicativa do homem em sociedade. Nele, a língua é um componente fundamental, mas não exclusivo,

pois outros recursos de comunicação como os gestos e as expressões fisionômicas atuam para a construção semântica do texto. Ademais, inúmeros dados de ordem extralingüística, como a natureza do interlocutor e o ambiente social em que se constrói o ato de fala, atuam para determinar as escolhas dos padrões frasais e do vocabulário, isto é, dos recursos lingüísticos que estão no âmbito da competência do falante.

Qualquer um de nós é capaz de perceber a inconveniência de certos termos em dados ambientes sociais, o que a rigor revela não uma competência rigorosamente lingüística, porém discursiva. O indivíduo que se refere ao interlocutor com um “Você está de sacanagem!”, seja no ambiente de trabalho, numa conversa distensa ou numa cerimônia de colação de grau, revela que domina as estruturas lingüísticas da língua para expressar-se em português, isto é, tem competência lingüística, mas não detém competência discursiva, pois é incapaz de discernir sobre a adequação dos usos lingüísticos nas distintas situações em que se constroem os atos de fala. Em outras palavras, para ele não importa a variabilidade dos fatores extralingüísticos do discurso, pois seu texto (aqui entendido no sentido estrito) está moldurado numa espécie de engessamento lingüístico. É o homem de um texto só.

A questão está em que o processo de aprendizagem que nos confere esta especial competência discursiva não se adstringe à aula de português. Na verdade, é um processo pedagógico que transcende os muros da escola, está na matriz social, nos costumes, num conceito ético das relações que se multiplicam no dia-a-dia da vida em sociedade. Não obstante, creio que se tivesse que eger, por algum motivo, um único profissional dentro da sociedade contemporânea para cuidar dessa delicada questão da língua em uso e das variáveis do uso, decerto que egeria o professor de língua materna. Assim, percebe-se uma definitiva mudança no perfil desse profissional no seio da sociedade contemporânea: antes, julgavam-no responsável pelo aprimoramento da competência lingüística; hoje, julgamo-lo responsável pelo aprimoramento da competência discursiva.

Convém ressaltar que as duas tarefas não são excludentes entre si, porém complementares. Ao contribuir para que o discente cresça como usuário da língua materna, o que implica a capacidade de escolher as estruturas lingüísticas adequadas ao ato de fala, cumpre ao professor enriquecer seu saber sobre a língua. Nesse ponto, muita controvérsia se criou por culpa de um certo entendimento maniqueísta da questão, que situou o ensino da gramática normativa como um atentado à liberdade de expressão, não raro qualificado como uma institucionalização do preconceito lingüístico na escola.

Com efeito, a partir dos anos 70 do século passado, cresceu no seio da *intelligentia* brasileira um inusitado confronto entre norma gramatical e liberdade de expressão, em que a primeira figura como instrumento de coerção e censura, até mesmo de exclusão social. Promove-se, assim, um levante contra os cânones gramaticais à semelhança dos movimentos de resistência política

radicalizada contra a opressão e o arbítrio, a ponto de se confundir incorreção gramatical com democracia lingüística. O professor de português dos anos 70 lutava por despir-se da incômoda indumentária de censor.

Evidente que muito contribuiu para essa equivocada avaliação dos padrões da língua em uso o fato de o país estar à época subjugado pelo cerceamento da opinião livre e responsável. Imiscuíram-se, assim, nos meios acadêmicos os conceitos de liberdade de expressão e liberalidade gramatical, num tom bem assemelhado ao do manifesto modernista de 1922. Por outro lado, uma deturpada interpretação do papel da lingüística no campo das ciências humanas – a ciência que estudava a língua sem o ranço da correção, da discriminação e do opróbrio – também contribuía para um avassalador degredo intelectual dos filólogos e professores de língua vernácula, cujos reflexos, por sinal, se fazem sentir até hoje. Certa vez, ouvi em um encontro universitário a absurda afirmação de que havia frases *gramaticalmente erradas*, mas *lingüisticamente corretas*.

A norma gramatical pode servir – dir-se-ia que ordinariamente serve – de instrumento de controle social, assim como a religião, a lei e o próprio costume; não é, entretanto, um instrumento de opressão ou censura com dado fim ideológico. O fato de circunstancialmente alguns artífices do totalitarismo haverem obliterado a opinião das massas pela discriminação lingüística em nada se vincula à existência de uma norma de comportamento escrito que sirva à maioria das pessoas cultas, até porque essa norma sobrepõe-se à ideologização política.

Na ilusória empreitada de desagrilhoar a palavra política, muitos defenderam a nivelção do discurso escrito com o oral, rezando pela cartilha-chavão do *vox populi vox dei* e do “é proibido proibir”, esquecidos de que o aprimoramento do discurso escrito transcende as fronteiras da opinião política, podendo até ser simplesmente um mero exercício do prazer de escrever bem. E o que se percebe é que tais juízos tiveram origem em cérebros absolutamente laicos em assuntos lingüísticos, vindo a encontrar conveniente amparo em outros totalmente carentes de saber gramatical.

A questão repousa, ao que parece, no conceito de *norma culta*, termo que muito se popularizou entre os professores de português, a ponto de haver perdido o sentido com que nos anos 70 foi utilizado no Projeto de Estudo da Norma Lingüística Culta de Algumas Capitais do Brasil no âmbito das universidades brasileiras. Hoje, observamos que até mesmo nas questões de português em concursos públicos o termo *norma culta* não vai além de um substituto da expressão *norma gramatical*, por mero eufemismo: são velhos preceitos com rótulo redesenhado. Cumpre, pois, distinguir *norma culta* de *norma culta urbana*, bem como *norma culta urbana escrita* de *norma culta urbana oral*. Admitir que a norma oral deva servir de parâmetro para uma norma escrita é negar uma diferença de comportamento que não está propriamente nem no discurso nem na língua, mas no próprio homem social.

Que fatos da língua descritos em nossas gramáticas de boa qualidade não condizem com a norma escrita contemporânea? Não nos interessa se não condizem com a norma oral contemporânea, pois não é essa a de que nos servimos ao escrever. Isto é ponto superado. Inúmeros brasileiros escolarizados, inclusive os que detêm titulação em nível superior, haverão de eventualmente dizer um “que que tu” quer ou um “isto é o que tu pensa”. A questão repousa em fato que não é propriamente lingüístico, porém social: o grupo também avalia o indivíduo pelo seu discurso, não em dimensão monocórdia, de tal sorte que ele sempre se ajuste a um padrão predeterminado de comportamento lingüístico, mas na exata adequação do texto à situação de fala, ou *ato de fala*, como se costuma dizer atualmente. Os que não têm essa habilidade para ajustar o discurso às necessidades situacionais que o trato social exige sofrem desprestígio e, por vezes, repulsa. A norma gramatical, assim, inscreve-se no amplo inventário dos instrumentos de controle social.

Neste ponto, cabe dizer duas palavras sobre o português que se fala e o português que se ensina. Parece pacífico, hoje, que no seio da sociedade brasileira permeiam duas modalidades bem distintas de uso lingüístico: a oral e a escrita. Também sabemos que a norma oral é em muitos pontos colidente com a escrita, a ponto de uma tornar-se intolerável quando invade o espaço da outra. O famoso anúncio publicitário que dizia “Vem pra Caixa você também” é bom exemplo de que estruturas frasais em norma oral não se coadunam sempre com as de norma escrita; outros exemplos como o do relativo universal – “o comentarista que você pode confiar” – ou do ele acusativo – “peguei eles na rua” – poderiam ser citados.

Ao comentar o fato, Mário Perini conclui que “há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome)” (PERINI, 1997:36). A rigor, não existe uma língua que se escreve e outra que se fala, mas uma língua em que há estruturas que se usam somente quando se escreve e outras que se usam apenas quando se fala. Trata-se de um fato que se descreve com facilidade pela teoria lógica dos conjuntos, em que as regras de construção frasal se inscrevem em dois subconjuntos da fala e da escrita pertencem ao conjunto maior da língua, a par de partilharem um outro subconjunto resultante de sua interseção. Em outros termos, tanto “eu o vi ontem” quanto “eu vi ele ontem” são produtos da mesma gramática da mesma língua.

Mas admitamos que na supra-referida conclusão de Perini se esteja usando o termo língua numa perspectiva mais laica, no sentido de que a modalidade oral se trata na verdade de uma vertente distinta de uso da língua, tão distinta que se pode denominá-la uma outra língua, a desprezada. Ainda aqui a generalização compromete radicalmente um raciocínio sociolingüístico idôneo, já que a chamada língua oral ou falada não goza de unicidade ou mesmo homogeneidade. Pelo contrário, há no âmbito da oralidade uma difusa coexistência de estruturas frasais que se manifestam em face das variáveis diatópicas e diastráticas, principalmente, a que o falante igualmente impõe sérias restri-

ções de uso, na medida de seu grau de instrução lingüística. Em outros termos, um “Hoje tem um filme ótimo na TV” não combina necessariamente com um “A gente vamo vê ele junto?” no mesmo ato de fala.

Não combina porque a estratificação dos usos lingüísticos é muito mais complexa em língua oral do que em língua escrita. A rigor, a língua escrita registra as estruturas que o uso consagrou em norma oral prestigiada, constituindo uma tradição que consolidou e edifica o que Eugênio Coseriu define como “exemplaridade”. Há efetiva interação entre língua oral e escrita (cf. HENRIQUES, 2002). Nesse sentido, a língua escrita é mutável e efetivamente vem mudando muito ultimamente, em um movimento de grande absorção das estruturas de língua oral, como comprovam o “pronome flutuante” em locuções verbais – “Você pode me entregar o livro?” –, a regência de infinitivos com preposição *a* – “Fato a ser analisado” –, a anexação fonética da preposição ao sujeito do infinitivo – “Era hora dele partir” – e tantas outras construções que no passado eram desprestigiadas e, hoje, a norma gramatical escrita já acolhe.

Mas o problema persiste, no sentido de que outras tantas construções já presentes em norma oral prestigiada ainda não gozam de acolhimento na modalidade escrita. Ora, aqui entramos numa seara de pura subjetividade, altamente controversa, visto que umas tantas estruturas que um dado falante escolarizado abonaria em texto escrito outro não o faria. É esta avaliação subjetiva que nos afasta do consenso e provoca tantas opiniões radicalizadas sobre o assunto. Como quem se ocupa de descrever e abonar as estruturas prestigiadas para uso em texto escrito é o gramático, no fim sobre ele recai o ônus do anacronismo e do preconceito lingüístico.

Ora, o gramático sem dúvida pode eventualmente prender-se a velhos conceitos, até por questão de comodismo, freando a validação de estruturas já consagradas em norma oral prestigiada na língua contemporânea. Mas o gramático não tem esse poder ilimitado. A rigor, as teses anacrônicas permanecem porque os que produzem textos escritos continuam afeitos a essas teses na hora de escrever, fato que corporifica ainda mais a convicção do gramático de que as velhas teses são válidas. É um círculo vicioso. Tome-se, num singelo exemplo, a questão já enxovalhada do pronome pessoal átono em início de frase: a voz uníssona clama por sua legitimidade em norma culta brasileira – a que junto minha voz –; no entanto, encontrar um único exemplar desse pronome em nossas dissertações, teses (inclusive as orientadas por lingüistas engajados na questão), obras doutrinárias etc. etc. é tarefa de monge beneditino. Será por culpa do gramático?

Um outro viés diz respeito ao aspecto finalístico do ensino do português. Cresceu no meio acadêmico a convicção que só se deve ensinar gramática na medida da necessidade para ler, escrever e falar bem. A tese é simpática e, decerto, tem coerência se admitirmos que aprender uma língua nativa não pode ultrapassar os limites cognitivos impostos pelo utilitarismo. A rigor, aprender o funcionamento da língua é um meio, não um fim.

Ocorre que aprender como a língua funciona não constitui meio apenas para bom desempenho textual. Poder-se-ia dizer que o ensino lingüístico elementar primordialmente se presta para tanto, mas não apenas para tanto. Admitir que um aluno deve conhecer como o sistema de sua língua materna funciona apenas no intuito de tornar-se um bom usuário dessa língua constitui supressão de um saber científico mais lato, que aprofunda nosso saber do mundo. Sabemos desde pelo menos 1915, quando Otoniel Mota publicou a primeira edição de suas *Lições de português*, que saber analisar sintaticamente uma sentença não garante boa redação a ninguém, mas daí a dizer que fazer análise sintática é algo absolutamente inútil implica avaliar restritivamente a validade dos conteúdos programáticos em língua materna.

Os que hoje trabalham com descrição lingüística, distinguindo as unidades, atribuindo-lhes valor relativo e estabelecendo os vínculos que as identificam como membros de um sistema, não conseguiriam decerto fazê-lo em nível avançado se em sua formação escolar básica se lhes tivesse sonogado o saber científico sobre a sintaxe e a morfologia da língua, sem qualquer propósito específico de produzir um bom texto. Trata-se simplesmente de ensinar como a língua funciona – na realidade, tentar fazê-lo, a julgar pelas possibilidades de que dispomos – apenas para que o aluno integralize com esse saber científico sua cognição basilar sobre as coisas. Esse fundamento pedagógico não é exclusivo do ensino lingüístico; a rigor, permeia todas as áreas do conhecimento.

A questão está em que, durante várias décadas do século XX, as aulas de português transformaram o saber sobre a gramática em um ensino ensimesmado, apenas voltado para o conhecimento científico *tout court*, descomprometido com a boa produção de textos. Esse é um dos motivos que levaram a uma crescente ojeriza ao ensino gramatical, fomentando o radicalismo do final do século, que chega a preconizar quixotesicamente a total eliminação do ensino da gramática na escola. O que se deve perseguir, portanto, é um ensino planejado, em que o saber sobre a língua cumpra o duplo papel de contribuir para a competência e desempenho do aluno na área do texto, e também enriqueça sua cognição do mundo em que vive.

No plano didático, por sinal, convém buscar amparo em quem soube refletir com maior mestria sobre o tema. São conhecidas as teses esposadas pelo eminente lingüista romeno Eugenio Coseriu acerca do ensino da língua pátria, em que o que se convencionou denominar competência lingüística se estrutura em dois planos distintos: o plano biológico, em que reina um *saber psicofísico*, que possibilita ao homem articular os mecanismos psicológicos e fisiológicos do falar, e um plano cultural, em que coexistem três saberes ou domínios: o *saber elocucional*, que diz respeito à capacidade que tem o indivíduo de expressar-se em geral, ou seja, com clareza e coerência, e o *saber idiomático*, que está na órbita do conhecimento que o indivíduo tem sobre a língua que fala, e o *saber expressivo*, que se expressa na capacidade de adequar o discurso às diferentes situações sociais (COSERIU, 2002).

As conclusões de Coseriu, que por sinal podem ser atestadas cotidianamente pelos professores de português, é de que a grande deficiência em sala de aula reside no âmbito do saber elocucional, seguida de pouca competência no saber expressivo. Em outras palavras, os textos mal escritos via de regra pecam por ser incoerentes e inadequados, e, em menor grau, por serem gramaticalmente incorretos. Cumpre, pois, ao professor de língua materna desatrelar-se do compromisso com um ensino meramente idiomático, para atacar os problemas mais evidentes que estão na esfera elocucional, e isso se faz eminentemente com leitura. Com efeito, a leitura diversificada revela-nos que no texto escrito não se pode contar com as inferências, nem se conformar com as lacunas típicas do texto oral. A leitura, a rigor, demonstra que a arquitetura do texto escrito, se pautada nas técnicas da oralidade, resulta na incoerência e na obscuridade.

No entanto, o trabalho do professor também implica aprimorar o discente no plano do saber idiomático, e nesse momento, conforme já aqui observado, cria-se não raro uma crise de procedimento, muitas vezes resolvida com um resvalar incoerente pelo normativismo anacrônico. Em verdade, deve o professor ter a sensibilidade para perceber, no corpo das variantes diatópicas e diastráticas, as estruturas lingüísticas que se consolidaram numa tradição cultural comum, que formam o que se convencionou denominar como *língua exemplar*. Conclui-se, pois, que um bom curso de português, com o propósito específico da produção textual, é o que confere ao educando acesso a todas as modalidades de uso da língua, sobretudo as que ainda não lhe são familiares, segundo padrões idiomáticos consagrados pela exemplaridade atual. Somente assim poder-se-á assegurar-lhe um ensino verdadeiramente democrático, no sentido de que não lhe sejam sonegadas quaisquer vertentes dos registros lingüísticos. A seleção de textos, portanto, no ensino fundamental e médio, não pode passar pela censura idiossincrática do professor, seja a que rejeita o liberalismo exacerbado de um Oswald de Andrade, seja a que renega o formalismo de um Gustavo Corção. Não há democracia mais deliciosa do que a do livre acesso às fontes do saber.

### **Textos citados:**

COSERIU, Eugenio. Sobre o ensino do idioma nacional. *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 23, 2002.

LEMLE, Miriam. *Variação lingüística e a metáfora do computador*. Texto apresentado na Academia Brasileira de Letras em 13.06.2000. Disponível em <http://www.academia.org.br/2000/pales9.htm>

HENRIQUES, Cláudio César. Língua falada e língua escrita. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*. Rio de Janeiro, ABF, ano 1, n. 1, Nova Fase, 2002, p. 26.

PERINI, Mário A. As duas línguas do Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Sofrendo a gramática*. São Paulo, Ática, 1997.