

**AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA, NORMA E VARIAÇÃO
EM DOCUMENTOS OFICIAIS
DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO**

Gilvan Mateus Soares (UFMG)

gilvanso@uol.com.br

Orando Antônio da Costa Filho (UNIMONTES)

orandomg@hotmail.com.br

RESUMO

As diferentes diretrizes para o ensino da língua portuguesa na educação básica, no âmbito federal, estadual ou municipal, têm sido alvo de constantes discussões, em especial com as discussões atuais sobre a Base Nacional Comum. Se, por um lado, devido aos avanços tecnológicos e às mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, torna-se necessário refletir sobre o currículo escolar, por outro não podemos negar a importância das orientações anteriores que, até então, intencionaram servir de base para o processo de ensino e de aprendizagem da língua. Torna-se, assim, oportuno compreender as concepções que nortearam a produção desses documentos, procurando descortinar os pressupostos que os embasaram. Com base nisso, esta comunicação apresenta análise dos conceitos de “gramática”, “norma” e “variação” nos PCNEM, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais* e do *Currículo Básico Comum – MG*, orientando-se por diferentes visões sobre a língua/linguagem.

Palavras-chave: Ensino de língua. Língua portuguesa. Gramática. Norma. Variação.

1. Introdução

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) (1999), foi alvo de inúmeros questionamentos, desde a concepção de língua/linguagem até a metodologia utilizada em sala de aula. A partir desse documento, foram propostos os *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais*, apresentando orientações complementares com o objetivo de tornar mais práticos os pressupostos dos parâmetros elaborados. Com base ainda nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, foram elaborados, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, o *Currículo Básico Comum* referente a cada disciplina escolar.

Torna-se, assim, fundamental compreender os pressupostos em que se baseiam esses documentos. Diante disso, este trabalho objetiva analisar os conceitos de gramática, norma e variação explicitados pelos documentos referentes ao ensino médio, à luz de definições elaboradas por diversos autores estudiosos da língua/linguagem.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

2. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)*

Esse documento oficial foi elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de apresentar direcionamentos para a abordagem da língua portuguesa no ensino médio, constituindo-se, pois, em postulados de “natureza indicativa e interpretativa” (PCNEM, 1999, p. 11) que se amparam em dois princípios: a) a interdisciplinaridade (ou seja, o conteúdo das diversas disciplinas deve ter ligação entre si); b) a contextualização (isto é, os professores devem ajudar o aluno a estabelecer uma ligação entre o que ele aprende na escola e as necessidades e os desafios da vida cotidiana), norteados pelo eixo principal da proposta: o respeito à diversidade.

Os parâmetros revelam, sobretudo, uma visão sociointeracionista de linguagem, propondo “a interatividade, o diálogo e a construção de significados na, pela e com a linguagem” (PCNEM, 1999, p. 10), na medida em que “o aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (PCNEM, 1999, p. 21). Mas cabe questionar: Que pressupostos subjazem a essa postulação e que trabalho com a língua/linguagem/gramática é proposto?

O texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* se, por um lado, explicita diferentes construtos teóricos em que se assentam as reflexões sobre a língua/linguagem/gramática, por outro não contempla diretamente as propostas pedagógicas, abordadas de modo bem geral, focalizando a ancoragem em textos para o trabalho com a língua/linguagem/gramática em sala, na medida em quem “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos” (PCNEM, 1999, p. 38), ponto sem dúvida importante para um ensino diferenciado e renovado.

Sobre a conceituação de gramática, segundo Travaglia (2009, p. 30), é essencial perceber que “há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos”. A esse respeito, o texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* não explicita a qual gramática está se referindo, como, por exemplo, quando afirma que “o estudo gramatical aparece nos planos curriculares de português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do ensino médio, dominem a nomenclatura”.

Além disso, outra questão surge: Deve-se ensinar a nomenclatura? E qual?

A crítica, então, que os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* fazem ao ensino praticado pela escola torna-se crítica também ao próprio documento: “a confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola” (PCNEM, 1999, p. 34), uma vez que, se os “conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano” (PCNEM, 1999, p. 38), são apenas deslocados, não abolidos, o que nos faz questionar se se deve continuar a ensinar nomenclatura, mesmo que em um segundo plano? E mais: Será possível conciliar pressupostos teóricos de natureza tão diversa, fazendo com que o “estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos” (PCNEM, 1999, p. 38)? Estaria, agora, o mesmo conceito de gramática (tradicional normativa) em evidência?

Percebe-se, com isso, uma imprecisão na conceituação: ora gramática referenda a “classificações apriorísticas de termos gramaticais”, sendo motivo de crítica, ora representa o “conjunto de usos da língua”. Se o problema está em como ensinar gramática, devendo-se, conforme o documento, ser “em razão do ato comunicativo” (PCNEM, 1999, p. 39), tomando o texto como objeto de análise e síntese, fica a pergunta: Como proceder a isso? A qual visão se reporta: linguístico-textual ou normativa?

Em trecho posterior, enfatizando o “procedimento de estudo da dimensão dialógica do texto” (PCNEM, 1999, p. 39), o documento discute que as “sistematizações podem ser recorrentes, como as classificações da gramática normativa ou das estéticas, produtos intertextuais retextualizados” (PCNEM, 1999, p. 39). Mesmo que o documento afirme que possam surgir “contradições” ou “novas formas de classificação”, postula também que pode haver “adesões”, o que iria de encontro ao que os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* criticam.

Depois, em meio a essa imprecisão conceitual, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* ponderam que “toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (PCNEM, 1999, p. 44), enfa-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tizando, assim, a importância do texto no desenvolvimento da abordagem linguística.

Podemos, então, perceber que se tornam presentes as seguintes concepções de língua/linguagem que se vinculam, em alguns casos, a determinadas postulações sobre gramática²:

➤ expressão do pensamento [“a linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento” (PCNEM, 1999, p. 14)], conjunto de usos padronizados [“nas interações, relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento, códigos, símbolos que estão em uso e permitem a adequação de sentidos partilhados são gerados e transformados e representações são convencionadas e padronizadas” (PCNEM, 1999, p. 15)] e código [“ela [a língua] é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo” (PCNEM, 1999, p. 23)], que se vinculam, de certa forma, aos pressupostos da gramática normativa ou da tradição linguística, que, geralmente, focaliza a variedade padrão escrita do português em uso (BECHARA, 2009) ou “a variedade padrão escrita em uso no Brasil” (AZEREDO, 2012, p. 25), constituindo em um “modelo de uso” (AZEREDO, 2012, p. 25);

➤ evento histórico [“o exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valorização, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos” (PCNEM, 1999, p. 17), pressupondo, pois, “recuperar o momento histórico da gênese e do uso da linguagem, seus fins e meios” (PCNEM, 1999, p. 17)], que se vincula ou à historicidade da linguagem ou a uma gramática histó-

² A linguagem também é apresentada como: a) processo dialógico e sociointerativo [“o caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (PCNEM, 1999, p. 38)], que se vinculam aos pressupostos da visão sociointeracionista da linguagem; b) eventos textuais [“a unidade básica da linguagem verbal é o texto” (PCNEM, 1999, p. 38)], que se vincula à linguística textual ou às teorias sobre o texto; c) usos em variação [“as diversas realizações – em tempos diferentes –, a função e o uso das linguagens permitem verificar suas especificidades e selecionar focos de análise” (PCNEM, 1999, p. 17-18)], que se vinculam a teorias da variação linguística; d) instrumento social [“a linguagem é constructo e construtora do social e gera a sociabilidade” (PCNEM, 1999, p. 41)], vinculado à dimensão política da linguagem; e) discurso [“a linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. (PCNEM, 1999, p. 23)], que se vincula às teorias discursivas da linguagem.

rica da língua, que compreende o estudo de diferentes fases de evolução de uma língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 36);

➤ objeto de reflexão [“destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou transformação dos significados veiculados” (PCNEM, 1999, p. 17)], que se vincula à conceituação de gramática reflexiva, estudos em explicitação, referindo mais a processos do que a resultados, representando trabalhos de observação e reflexão com o objetivo de compreender a constituição e o funcionamento da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 33);

➤ usos comparados [“articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos” (PCNEM, 1999, p. 47)], que se vincula ao conceito de gramática contrastiva ou transferencial, que procura descrever duas línguas ao mesmo tempo ou, dentro de uma mesma língua, diferenças e semelhanças entre as variedades (TRAVAGLIA, 2009, p. 35);

➤ usos [“o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (PCNEM, p. 33); “a funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer” (PCNEM, 1999, p. 44)] que se vincula à linha da gramática descritiva, que descreve e analisa como é a língua, e não prescrever formas certas e proibir formas erradas (PERINI, 2010), ou, mais especificamente, a uma gramática de usos, “uma descrição do uso efetivo dos itens da língua, compondo uma gramática referencial do português” (NEVES, 2011, p. 14), “mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto” (NEVES, 2011, p. 13), partindo do princípio de que é “no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto” (NEVES, 2011, p.13);

➤ saber do falante [“na atualização da língua, há uma variedade de códigos e subcódigos internalizados por situações extraverbais que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas” (PCNEM, 1999, p. 41)], que se vincula ao conceito de gramática internalizada, saber linguístico que permite ao falante usar a língua nas mais variadas situações (TRAVAGLIA, 2009);

Sobre o conceito de norma, Faraco (2008) nos diferencia norma (uso comum), norma culta (uso mais monitorado de fala e escrita), norma

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

padrão (codificação abstrata) e norma gramatical (usos cultos mais recomendados).

Com base nisso, cabe-nos analisar o conceito de “norma” presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM): “quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo” (PCNEM, 1999, p. 43). É de se questionar: O que vem a ser norma? E qual o sentido ou natureza conceitual de transgressão: ato de infração a uma lei da língua, visto como um conjunto de conceitos e normas a serem seguidos, ou usos contextuais da língua, de acordo com as intenções sociodiscursivas?

Além disso, percebemos um equívoco no documento no conceito de norma-padrão. Segundo os PCNEM (1999, p. 16), “no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais”. Como sabemos, a norma-padrão não se constitui numa variedade real de língua falada ou escrita, isto é, “não é uma das variedades linguísticas empiricamente observáveis no uso dos falantes em comunidade (BAGNO, 2007, p. 98), mas é um modelo de língua prescrito pela tradição gramatical normativista.

Ademais, em outra passagem, o documento não precisa exatamente o que se entende por “norma”, em que agora parece não ser mais a “norma-padrão”, mas relacionada ao uso e à adequação da linguagem à situação:

não enxergamos outra saída senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extraverbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos). (PCNEM, 1999, p. 45)

Em relação à variação, segundo os PCNEM (1999, p. 21), deve-se “respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização” isto é, “o conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem devem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representações da diversidade social e histórica” (PCNEM, 1999, p. 21), o que pressupõe que “todas as manifestações podem conviver entre si sem a necessidade de anulá-las”. (PCNEM, 1999, p. 21)

O documento complementa sua análise afirmando que, “na atualização da língua, há uma variedade de códigos e subcódigos internalizados por situações extraverbais que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas” (PCNEM, 1999, p. 41). Postula, ainda, que “as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região” (PCNEM, 1999, p. 43), e que “a maior ou menor aceitação de determinada manifestação da linguagem na vida prática depende da representatividade que ela assume, nas normas de conduta social”. (PCNEM, 1999, p. 16-17)

Podemos, pois, perceber que a conceituação de variação não contempla todas as possibilidades que esse fenômeno linguístico compreende, esquecendo-se, por exemplo, da variação interacional, da variação individual, da variação de canal, da variação temática, lembrando, ainda, que cada uma dessas variações compreende um conjunto de variantes. (CASTILHO, 2014, p. 197)

Além disso, ao não se analisar as consequências da “maior ou menor aceitação” e de não se definir precisamente e se discutir o que seja a “representatividade”, fica pressuposta a imagem de uma manifestação melhor ou pior do que a outra, fato esse que deveria ter sido debatido, procurando, pois, combater ao preconceito linguístico e social, e não resumindo a questão a um conjunto de “normas de conduta”, que reforça a obediência cega a um determinado modo de expressão linguística, muito embora, afirme que:

considera-se que a compreensão das significações dadas, em diferentes esferas, às várias manifestações contribua para a formação geral do aluno, dando a ele a possibilidade de aprender a optar pelas escolhas, limitadas por princípios sociais, e de ter o interesse e o desejo de conservá-las e/ou transformá-las. O conhecimento sobre a linguagem, a ser socializado na escola, deve ser visto sob o prisma da mobilidade da própria linguagem, evitando-se os apriorismos. (PCNEM, 1999, p. 17)

No trecho, mesmo que haja a possibilidade de escolhas, a questão, como se pode depreender, acaba se restringindo ao fator social, que, conforme o próprio trecho afirma, acaba por limitar essas escolhas, o que, convenhamos, quer dizer que há um uso socialmente a ser considerado melhor e, por isso mesmo, o que deve ser seguido.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

3. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais MAIS*³

Conforme o próprio documento afirma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais* se tornaram orientações complementares aos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*: “ainda que se concentrem nas disciplinas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, as orientações aqui apresentadas – complementares aos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 1999) – têm em vista a escola em sua totalidade” (PCN Mais, s. d., p. 7). Cabe, assim, analisar, que orientações complementares são essas e em que medida preservam ou não a abordagem linguístico-gramatical em que os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* se sustentam.

Observa-se que o documento apresenta a mesma concepção socio-interacionista da linguagem (“a linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional” – *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais*, s. d., p. 44), objetivando, com isso, o ensino produtivo da língua baseado no uso social sob a forma dos diversos gêneros textuais. Avança, conseqüentemente, nas propostas metodológicas que em muito podem auxiliar o professor.

Essa concepção parece se basear em duas perspectivas linguístico-gramaticais. Até a página 54 do documento prevalece a imagem de língua pautada na visão gramatical descritiva, uma vez que “4. Gramática – É a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua” (*Parâmetros Curriculares Nacionais Mais*, s. d., p. 42). Por outro lado, a partir da página 55, irá prevalecer a visão de língua/gramática como “um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua” (PCN Mais, s. d., p. 60), referindo-se, ao mesmo tempo, ao conjunto de saberes internalizados pelos falantes e aos saberes sistematizados pela escola:

na fala, fazemos uso de um conhecimento linguístico internalizado, que depende de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios

³ A análise empreendida sobre as definições de gramática, norma e variação seguem as reflexões propostas por Faraco (2008), Travaglia (2009), Perini (2010), Neves (2011) e Castilho (2014), apresentadas anteriormente e, aqui, não novamente citadas para evitar repetição desnecessária.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito)”. (PCN Mais, s. d., p. 60)

Cabe-nos também notar que o documento parece correlacionar língua a código (comum?) a ser decodificado, visão que vai de encontro aos pressupostos da língua como evento social e dialógico:

as questões relativas à identidade podem ser abordadas até mesmo em termos das “tribos” nas quais alunos de muitas escolas urbanas se associam – em função de preferências musicais, de comportamento ou modo de vestir, da utilização peculiar que fazem de códigos comuns a toda a comunidade, como a língua portuguesa –, facilitando a percepção de problemáticas sociais, antropológicas e psicológicas (PCN Mais, s. d., p. 21);

o cerne do trabalho da área situa-se no primeiro dos três grupos de competências gerais indicados nos PCNEM, uma vez que nele se privilegia a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, que se pode traduzir por manejar sistemas simbólicos e decodificá-los”. (PCN Mais, s. d., p. 24)

O que vem a ser a decodificação no documento? Sabemos que a língua não se trata somente de decodificação, na medida em que um uso linguístico evoca os interlocutores, o contexto, o tema, a formalidade ou informalidade, os efeitos de sentido decorrentes, como o próprio documento afirma:

a utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos. (PCN Mais, s. d., p. 24)

Além disso, é necessário criticar o fato de que é postulado que o uso da língua seja convencionado, contrariando, assim, a variação que ocorre na língua e que o próprio documento reconhece:

se cada disciplina tem uma maneira própria de organizar e codificar os saberes que abarca, a compreensão do conceito de sintaxe como arranjo, combinação convencionalmente definida, é indispensável para entender a natureza da disciplina, seus recursos fundamentais, a razão de sua inserção em determinada área e suas interfaces com as demais disciplinas. (PCN Mais, s. d., p. 43)

Sabemos que a ortografia, sim, é uma convenção, mas que os aspectos sintáticos e fonético-fonológicos, por exemplo, não se constituem uma simples convenção, isto é, os falantes não combinam as palavras de forma que resolvam, sem mais nem menos, passar a usar uma construção

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ou pronunciar uma palavra de uma forma e não de outra, mas por questões contextuais, fisiológicas, sociais, culturais, por exemplo, é que os usos linguísticos vão ocorrendo e se (re)estruturando.

Feitas essas considerações, podemos perceber, no documento, as seguintes concepções de gramática:

➤ gramática histórica: “avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo)” (PCN Mais, s. d., p. 82);

➤ gramática reflexiva: “[...] o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico nas três áreas propostas pelos PCNEM [...]” (PCN Mais, s. d., p. 23); “construída pelo uso consciente e pelo trabalho de reflexão sobre as linguagens, a competência metalinguística ultrapassa os limites disciplinares e concorre para o desenvolvimento cognitivo” (PCN Mais, s. d., p. 27);

➤ gramática internalizada: “desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe de aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes. É a partir desse saber linguístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural” (PCN Mais, s. d., p. 57);

➤ gramática contrastiva: “comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade” (PCN Mais, s. d., p. 26); “articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos” (PCN Mais, s. d., p. 73);

➤ gramática descritiva: “Como no ensino médio os alunos detêm conhecimentos da gramática da língua, a explicitação e a análise das diversas linguagens podem ser feitas por comparação com a estrutura e o funcionamento da língua escrita e falada” (PCN Mais, s. d., p. 42-43);

➤ gramática normativa: “os trabalhos escolares voltados para a mera análise gramatical, morfológica ou sintática não garantem a compreensão dos mecanismos das linguagens. O que se espera hoje é que o professor desenvolva a análise do discurso, valendo-se dos conhecimentos e das

ferramentas que a gramática normativa, a linguística e a semiótica tornaram disponíveis” (PCN Mais, s. d., p. 46);

A respeito da gramática normativa, cabe observar que, não inviabilizando a análise tradicional, o documento chama a atenção para o uso crítico e adequado desse instrumental, alertando também “pela compreensão de que tanto essas linguagens quanto a metalinguagem que permite analisá-las também sofrem mudanças, já que são instrumentos criados pelo homem” (PCN Mais, s. d., p. 28-29):

com frequência, a escola propõe atividades exaustivas de classificação morfológica e sintática das palavras da língua. Atividades geralmente estanques, obedecendo estritamente aos parâmetros de formação e arranjos sintáticos convencionais, engessados naquilo que a gramática normativa prevê ou prescreve. Com isso consegue-se que o estudante decore as classes de palavras e até seja capaz de identificá-las e incluí-las em classes aparentemente distintas, isoladamente ou em contextos previsíveis. No entanto, basta que um desses contextos transgrida a previsão da gramática normativa para que o aluno se perca e não encontre a solução para o problema proposto: classificar. A atividade torna-se gratuita, sem resposta e, pior, sem sentido para ele. Circunscrito à categoria de dados ou fatos, o conteúdo é pouco relevante, a menos que adquira significado na rede conceitual da disciplina. A contextualização da língua e das demais linguagens em textos de uso e ocorrência efetiva no dia-a-dia certamente constitui-se no ponto de partida para que os dados adquiram significado (PCN, s. d., p. 47).

Interessante observar, nesse sentido, que o documento, embora critique a abordagem conteudista e classificatória da gramática normativa, por outro parece basear sua concepção de língua na divisão clássica dessa visão de gramática, uma vez que considera, mesmo que seja a “grosso modo”, a língua apenas em seus aspectos morfossintáticos, esquecendo-se, assim, dos demais níveis: “todo campo de conhecimento apresenta um corpo de dados e fatos e uma estrutura conceitual (sintática), além da metodológica. Essas camadas correspondem, grosso modo, à morfologia e à sintaxe da língua, ou seja, à sua gramática”. (PCN Mais, s. d., p. 43)

Ainda nessa discussão sobre gramática, é interessante analisar uma das unidades temáticas proposta pelos PCN Mais (s. d., p. 73):

Unidades temáticas	Competências e habilidades
Gramática; linguística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Gramática normativa; ciência <i>versus</i> achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.
--	---

Pensamos que as discussões teóricas sobre a definição de gramática seja de responsabilidade dos cursos superiores (letras), e que, por isso: a) aluno não deve embrenhar-se em distinções teóricas sobre o que seja gramática descritiva e a normativa; b) a gramática normativa e a descritiva não se opõe a partir da adequação ou não a situações de uso, mas por fundamentos epistemológicos diferentes; c) O que seria erro?; d) Que diferenças seriam essas entre a língua oral e a escrita?; e) Gramática como organismo vivo?; f) Que gramática?; g) A visão normativa, conforme a unidade temática, torna-se sinônimo de gramática?

Resumindo essa abordagem gramatical, o documento afirma que

vale aqui retomar a abordagem gramatical adotada neste documento. Ainda que se reconheça como legítima a conceituação da gramática como um conjunto de regras a partir das quais uma língua se corporifica, parece conveniente lembrar que há pelo menos três visões para esse conjunto de regras: • aquelas que são seguidas; • aquelas que podem ser seguidas; • aquelas que devem ser seguidas. Quando se observa que o falante natural de uma língua obedece minimamente às convenções estabelecidas pelo grupo social de usuários, respeitando os acordos praticados no nível morfológico, sintático e semântico, temos um quadro de gramática internalizada. Quando se observa que esse mesmo falante pode ou não seguir determinadas convenções linguísticas sem que, com sua atitude e com as variações adotadas, seja mais ou menos reconhecido como um legítimo usuário dessa língua, temos um quadro de gramática descritiva. Quando se observa que esse falante sofre discriminação por não seguir as convenções linguísticas adotadas, que estabelecem na medida do possível o que seria certo ou errado no que diz respeito ao emprego das regras, percebe-se que está sendo julgado segundo um ponto de vista gramatical normativo ou prescritivo (PCN Mais, s. d., p. 81)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* Mais ressaltam ainda que “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual”. (PCN Mais, s. d., p. 81)

Percebemos, assim, a importância do documento para redirecionamento da prática pedagógica, cabendo, claro, ao professor ler adequadamente as orientações complementares, “tendo em vista as práticas tradicionalmente adotadas na escola média brasileira, o que está sendo pro-

posto depende de mudanças de atitude na organização de novas práticas” (PCN Mais, s. d, p. 14), na observância de que

a preocupação em contextualizar competências, habilidades e conteúdos – e, nestes, os conceitos, explicitando seu significado, evidenciando sua importância e identificando sua articulação com o todo – propõe-se, sobretudo, a propiciar e estimular a reflexão do professor, a quem se destina este documento. Caberá a ele, no cenário de sua experiência cotidiana, opinar a respeito da validade dos recortes efetuados. (PCN Mais, s. d., p. 24)

Em relação à variação, o documento, reconhecendo a heterogeneidade linguística, afirma que é necessário compreender “que as linguagens apresentam variações, de acordo com as circunstâncias em que são produzidas” (PCN Mais, s. d., p. 52), sendo “preciso identificar, analisar e desfazer falsas semelhanças, traduzir linguagens diferentes usadas para o mesmo objeto ou distinguir linguagens iguais usadas para identificar conceitos diferentes” (PCN Mais, s. d., p. 20), observando que

[...] a linguagem [...] considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (PCN Mais, s. d., p. 25).

Em outro trecho, o documento inova ao introduzir os construtos teóricos da sociolinguística: “[...] o conhecimento de alguns conceitos de sociolinguística é essencial para que nossos alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil” (PCN Mais, s. d., p. 27), muito embora poderia, nesse trecho, abordar que conceitos seriam esses, problema recorrente em todo o documento, qual seja o de não explicar, no momento em que são mencionados, os termos a que se refere. Tomemos por exemplo este trecho:

o desenvolvimento da sociolinguística responde por novos enfoques dados ao conceito de erro. Assim, um professor de Português que há vinte anos assinava num texto de aluno como absolutamente errôneo o emprego do verbo assistir (sinônimo de presenciar) como transitivo direto, certamente não procede hoje da mesma maneira. Esse professor considera antes uma descrição recente da norma culta, referencia-se nos diferentes suportes que veiculam textos compostos de acordo com essa norma (jornal, revista, documentos oficiais...), pondera a respeito do contexto em que tal emissão se deu, leva em conta os interlocutores envolvidos etc. (PCN Mais, s. d., p. 34)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Embora o encaminhamento pedagógico sugerido seja o mais adequado, o documento não define o que entende por “erro linguístico”. Constitui, ainda, em contradição, quando afirma que “as várias linguagens são legitimadas pela apropriação que delas fazem seus usuários” (PCN Mais, s. d., p. 69). Se as várias linguagens são legitimadas pela apropriação que os usuários delas fazem, como considerar, então, determinados usos da linguagem (verbal) desvios ou erros?

Em outro trecho afirma que “o conceito de estilo, que muitas vezes implica a infração proposital da gramática normativa, pode migrar do campo da arte para a análise de uma partida de determinado jogo” (p. 43). Mas o que vem a ser estilo? E infração?

Em outra passagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* Mais (s. d., p. 43-44) postulam que

em sentido amplo, texto é qualquer manifestação articulada que se veicula por linguagens. Sendo ele o elemento mínimo de qualquer situação de interlocução, sua organização segue padrões formais que devem ser compreendidos para que essa interlocução se efetive. Os desvios não-intencionais desse padrão quase sempre configuram erro ou inadequação, e os intencionais podem ser marcas de estilo.

É de se questionar: O que se entende por erro ou inadequação? Haveria usos não-intencionais e intencionais? Como diferenciá-los? Que critérios utilizar? Desvios não-intencionais quase sempre são erros!? Mas e a nova percepção sobre o erro defendida pelo próprio documento?

Ademais, o próprio documento se contradiz, pois, em passagem posterior, afirma que

o questionamento da própria natureza das oposições certo–errado, adequado–inadequado torna-se mais consistente quando se entende a linguagem nessa perspectiva. Ao analisar e compreender a motivação social das escolhas, a autoestima, o desembaraço no emprego dos diferentes níveis de linguagem, o conhecimento das origens do preconceito linguístico ganha quando o ensino incorpora e desvenda os conceitos de arbitrariedade e motivação do signo. (PCN Mais, s. d., p. 51)

O conceito de norma, por sua vez, não é definido, muito embora seja relacionado à linguagem padrão (termo, aliás, também não explicado): “compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta” (PCN Mais, s. d., p. 60). É também relacionada ao prestígio, ainda que suas característi-

cas não sejam explicitadas e analisadas: “a norma culta, considerada com uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno”. (PCN Mais, s. d., p. 76)

Em outra passagem, o documento afirma que

quando se enxerga a língua como um organismo vivo, criado a partir de determinados mecanismos de funcionamento que respeitam algumas regras que podem ser, são ou devem ser seguidas, começa-se a operar com uma noção de gramática que ultrapassa os limites da norma. Ao se ampliar a perspectiva com que se aborda a gramática, os alunos podem começar a perceber as diferenças entre as gramáticas internalizada, descritiva e normativa, repensando assim as noções de certo e errado, abrindo espaço para aquelas de adequado e inadequado. Ainda que pareçam inadequados diante de determinadas situações, é fundamental que os usos da linguagem sejam inicialmente respeitados para que se retrabalhem os discursos, a ponto de adequá-los às respectivas situações. (PCN, s. d., p. 76)

Nesse trecho, além da necessidade de se definir precisamente o que seja gramática, seria também oportuno definir o que se entende por norma, uma vez que, no mesmo trecho, se articulam três visões de gramática que conceituam esse termo de forma diferenciada.

4. O Currículo Básico Comum (CBC)⁴

O *Currículo Básico Comum* proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais constitui orientações que “não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender”. (CBC, s. d., p. 8)

Construído a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o *Currículo Básico Comum* apresenta, também, uma perspectiva de língua como prática social que se materializada na forma de textos (gêneros orais ou escritos), na medida em que propõe “compreender a língua como

⁴ A análise empreendida sobre as definições de gramática, norma e variação seguem as reflexões propostas por Faraco (2008), Travaglia (2009), Perini (2010), Neves (2011) e Castilho (2014), apresentadas anteriormente e, aqui, não novamente citadas para evitar repetição desnecessária.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”. (CBC, s. d., p. 119)

Por outro lado, faz crítica aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*
Mais:

a referência à decodificação, presente nos PCN+, não pode nos induzir também ao engano de reduzir as línguas naturais – em particular, a língua portuguesa – a um sistema de sinais, por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinada mensagem. A partir dessa concepção, aprender e ensinar língua seria dominar o código, e a compreensão e a produção de textos se reduziriam ao processo de decodificação e codificação: para cada sinal ou combinação de sinais corresponderia um sentido. Sabemos que os enunciados produzidos nas línguas naturais têm uma parte material – os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita -, mas têm também uma parte subentendida, essencial para a produção de sentido na interação. (CBC, s. d., p. 74-75)

Acerca das visões sobre gramática no documento, percebe-se pouca definição do que seja(m) gramática(s), muito embora o documento reconheça que

a partir dessa perspectiva [redimensionamento da gramática no texto], as situações de ensino devem levar o aluno a rever o conceito de gramática, considerando as várias significações desse termo e o fato de existirem diferentes práticas discursivas orais e escritas, variedades diversas de língua (dialetos e registros), cada qual com sua gramática e com suas situações de uso (CBC, s. d., p. 78)

Seria importante que o documento, já que afirma que há várias significações para esse termo, discutir quais seriam. Percebe-se, por outro lado, que faz crítica constante à gramática em sua visão normativa:

a tradição de ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa. As análises fonética, morfológica e sintática pretendiam descrever a língua como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria automaticamente o aluno a ler e a escrever bem. Essa concepção reduziu, com frequência, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e, conseqüentemente, contribuiu para sedimentar uma visão preconceituosa acerca das variedades linguísticas, visão que opõe o “certo” e o “errado” e supõe, enganosamente, a existência de um padrão linguístico homogêneo. (CBC, s. d., p. 77)

Nesse documento, podemos perceber a presença das seguintes percepções sobre gramática:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

➤ gramática internalizada: “é importante ter em mente que o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. Isso significa que ele já domina pelo menos uma das variedades dessa língua e que podemos e devemos partir de seus conhecimentos intuitivos de falante da língua” (CBC, s. d., p. 76);

➤ gramáticas descritiva, funcional e reflexiva: “Primeiramente, os alunos devem usar a língua; depois, refletir sobre o uso, intuir regularidades, levantar hipóteses explicativas; em seguida, podem fazer generalizações, nomear fenômenos e fatos da língua, ou seja, usar a língua para descrever o funcionamento da própria língua e, então, voltar a usar a língua de forma mais consciente. Os objetos de conhecimento receberão um tratamento metalinguístico de acordo com o nível de aprofundamento possível e desejável, considerando o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as características específicas do tema trabalhado” (CBC, s. d., p. 79);

➤ gramática normativa, mas em sua versão crítica e contextualizada: “[...]estudar língua é mais que analisar a gramática da forma ou o significado de palavras. Compreender a textualização inclui estudar as dimensões pragmática e discursiva da língua, nas quais se manifestam as relações entre as formas linguísticas e o contexto em que são usadas” (CBC, s. d., p. 77); “quanto ao estudo dos recursos linguísticos que deverão ser objeto de reflexão sistemática, ou seja, o trabalho com o que tradicionalmente se identifica como estudo de gramática e de estilística, ele se dará de forma integrada às demais dimensões do texto” (CBC, s. d., p. 83);

➤ gramática histórica: “21. A língua portuguesa ao longo do tempo. Origem e história da língua portuguesa. O português brasileiro e as contribuições indígenas e africanas. O português brasileiro atual (empréstimos, neologismos e arcaísmos): nacionalidade e globalização” (CBC, s. d., p. 120);

➤ gramática contrastiva: “23. O uso de pronomes pessoais no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 24. A concordância verbal e nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 25. A regência verbal e nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 26. O uso de pronomes relativos no português padrão (PP) e não padrão (PNP)”. (CBC, s. d., p. 93)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A variação linguística, por sua vez, é reconhecida e sistematicamente proposta para um encaminhamento adequado em sala de aula pelo professor, tornando-se, pois, conteúdo:

a língua não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas. Nesse sentido, ensinar e aprender linguagem significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades linguísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão despida de preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem. (CBC, s. d., p. 75)

Diferentemente dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* e dos PCN Mais, o *Currículo Básico Comum* sugere trabalho mais explícito com a variação, considerando-a nos contínuos em que ocorre:

22. Variação linguística no português brasileiro: Caracterização sociolinguística da sociedade brasileira atual: o contínuo rural-urbano: sobreposições; variedades descontínuas e variedades graduais; o contínuo oralidade-letramento: eventos de oralidade e eventos de letramento; sobreposições; o contínuo de monitoração estilística: variedades de estilo ou registro menos ou mais monitoradas. Prestígio e preconceito linguístico. (CBC, s. d., p. 120)

Essa é a proposta de Bortoni-Ricardo (2005), referente à sociolinguística educacional, para a qual o contínuo rural-urbano apresenta como polos os falares rurais mais isolados e as variedades urbanas mais padronizadas, entre os quais há os grupos rurbanos, o da oralidade-letramento apresenta, numa ponta, os eventos de oralidade (sem influência direta da escrita), e na outra, os eventos de letramento (com mediação da língua escrita) e, finalmente, a monitoração linguística, que compreende “desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62), num contínuo do menos para o mais monitorado.

O conceito de norma, por sua vez, nas poucas vezes em que aparece no documento, é pouco preciso, como em:

cabe à escola levá-lo [o aluno] a expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, sobretudo naqueles do domínio público que exigem o uso do registro formal e da norma padrão. É preciso considerar que o domínio das variedades cultas é fundamental ao exercício crítico frente aos discursos da ciência, da política, da religião, etc. (CBC, s. d., p. 76)

O que vem a ser norma, e padrão? É o mesmo que variedades cultas? E sempre no registro formal?

5. Considerações finais

O texto dos PCNEM, dos PCN Mais e do *Currículo Básico Comum* demonstra, de forma bem explícita e definida, a opção por uma concepção sociointeracionista de linguagem, tentando conciliar diferentes pressupostos teóricos sobre a língua/linguagem/gramática. Mas, nessa tentativa, os três documentos poderiam precisar as concepções de gramática e conceituar mais claramente termos como “norma” e “padrão”, assim como a própria metodologia a ser trabalhada com a variação, que no *Currículo Básico Comum*, diferentemente dos outros documentos, torna-se mais explícita, sendo apresentadas várias possibilidades de abordagem em sala.

Assim, compreendemos que os três documentos, sem dúvida, representam grande avanço na abordagem da língua em sala de aula, sendo necessário, contudo, a redefinição de alguns tópicos-chave para a compreensão do professor, para que se possa alcançar uma proposta pedagógica mais clara e definida, sem equívocos e contradições, para que se torne concreto o objetivo de "compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade". (PCN Mais, s. d., p. 72)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2005.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – mais – ensino médio*. Brasília: MEC, s. d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 08-06-2014.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

SECRETARIA Estadual de Educação de Minas Gerais. *Proposta curricular de português para o ensino médio – CBC*, s. d. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 08-06-2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.