

O desvio de todos nós: norma, ensino e preconceito

The devitation from all of us: norm, teaching and prejudice

Yuri Santos*

Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia, Brasil

Américo Venâncio Lopes Machado Filho**

Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia, Brasil

Resumo: os debates em torno do ensino da língua superam as nuances de ordem pedagógica, pois se inserem em disputas de natureza político-ideológica inerentes à utilização da linguagem. Nesse contexto, questões como a do preconceito linguístico vêm à tona, obrigando que pesquisadores e educadores, comprometidos com os preceitos científicos mais modernos, reflitam criticamente sobre a forma tradicional de ensino, sobretudo no tocante aos “erros” ou “desvios” comumente identificados e “corrigidos” em sala de aula. A fim de não se fazer desse expediente mais uma forma de propagação da discriminação e da exclusão de setores vulneráveis, é fundamental que se o faça por meio da análise de manifestações linguísticas de todos os estratos sociais, e não apenas daqueles a quem já se impõe, precipua e preconceituosamente, a pecha da ignorância. Com esse intuito, o presente artigo almeja demonstrar como decisões judiciais, pertencentes a um contexto altamente formal e culto, podem servir para a abordagem educacional sobre o *desvio linguístico*.

Palavras-chave: Linguística. Norma. Ensino. Preconceito.

Abstract: The debates around language teaching go beyond pedagogical nuances, as they are part of political-ideological issues inherent to the use of language. In this context, issues such as linguistic prejudice come to the fore, causing scholars and educators, committed to more scientific precepts, to reflect on modern "errors" or "deviations" commonly known and "corrected" at school. In order to do not make this expedient another form of discrimination and exclusion of vulnerable sectors, it is essential to do it by the analysis of linguistic manifestations from all social classes, and not just with those whom the taint of ignorance is already imposed in a precipuous and prejudiced way. For this purpose, this article aims to demonstrate how judicial decisions, belonging to a highly formal and cultured context, can serve for the educational approach on linguistic deviation.

Keywords: Linguistics. Standard. Teaching. Prejudice.

1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno do ensino da língua portuguesa no Brasil são antigas, variadas e, muitas vezes, antagônicas. Nesse contexto, noções como as de *norma culta* ou de *norma-padrão* funcionam como referências para direcionamentos muitas vezes

* Mestrando no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), além de advogado, formado pela Faculdade de Direito da mesma instituição, e graduando em Letras, também pela UFBA. E-mail: yuri.novo@hotmail.co.

** Doutor em Linguística, professor Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UFBA Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA Coordenador do Grupo de Pesquisa Nêmesis. E-mail: americovenancio@gmail.com.

ambíguos, nivelados por orientações de ordem político-ideológica distintas: de um lado, a visão conservadora, que reivindica a ideia de um português mais *puro*, protegido dos impérios da modernidade e da diversidade; do outro, a perspectiva científica, que, afastada da postura prescritivista, aponta a necessidade de transformar o modo como se entende o fenômeno linguístico na sociedade.

O primeiro tópico deste artigo, portanto, visa apresentar o lugar da *norma-padrão* no meio desse fogo cruzado, pelo qual a ideia de *norma* – seja entendida por *normativa*, como elemento impositivo e determinante do “certo” e do “errado”, seja compreendida como hábitos linguísticos reiterados por uma dada comunidade de fala, observados nos usos comuns da língua – transforma-se em um instrumento de poder e disputa.

É a partir desse embate que se chega ao tema do *preconceito linguístico*. O segundo tópico do artigo, nesse sentido, visará recordar questões históricas sobre esse grave problema social, perpassando a abordagem acerca da *norma culta*, e concluindo pela observação de que a definição de “erro” é, em geral, mais uma questão subjetiva – atribuída a alguém que alegadamente “erra” – do que objetiva – sobre a violação ou não de regras definidas.

Ao final, tratar-se-á da abordagem do *desvio linguístico* nas escolas, pelo que se reforçará a necessidade de uma discussão que não reverbere e alimente o preconceito linguístico. Para isso, destacar-se-ão trechos de decisões judiciais – elaboradas por pessoas de estratos socialmente destacados para contextos de alta formalidade – que, apesar disso, apresentam desvios em relação à língua-padrão. Assim, propor-se-á que não só os “erros” tipicamente associados a setores marginalizados, mas também aqueles contidos em manifestações das esferas de referência e poder, deveriam compor o quadro de análise dos alunos no tocante ao estudo dos desvios linguísticos.

2 NORMA-PADRÃO: CENTRÍPETA OU CENTRÍFUGA?

Já há muito alertava Marcos Bagno (2005, p. 18) que o “fato de no Brasil o português ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo”. Nesse sentido, pelo menos na teoria, a ideia de uma referência, um *padrão* de uso linguístico, soa como um interessante mecanismo de agregação na diversidade.

Nesse contexto, Carlos Alberto Faraco (2002, p. 42) sustenta que:

o padrão tem sua importância e utilidade como força centrípeta no interior do vasto universo centrífugo de qualquer língua humana, em especial para as práticas de escrita [...] terá sempre, por coações sociais, um certo efeito unificador sobre as demais normas, não estando, porém, isento de também receber influências dessas mesmas normas.

Contudo, é fato que, tal como em outras nuances da sociedade brasileira – profundamente opressiva e desigual – diversas são as correntes que operam a língua como um elemento de distinção e hierarquização, de modo que a referência à “norma” se torna

muito mais um elemento *centrífugo* – de afastamento – do que, como preceituava Faraco, um fator unificador.

2.1 A NORMA COMO REGRA

A perspectiva da “gramática” como um instrumento regulatório – um mecanismo definidor da fronteira entre o certo e o errado, o chulo e o refinado, o que deve e não deve ser aprendido – não é uma novidade do mundo contemporâneo.

Na verdade, explica a saudosa professora Rosa Virgínia Mattos e Silva (2002, p. 294) que “A tradição gramatical normativo-prescritivista nasceu da percepção da unidade do grego (...) e se desenvolveu em um esforço pedagógico para fixar a língua em um certo ‘estado de pureza’, para permitir o estudo dos escritores clássicos gregos e para que eles servissem de modelo a ser seguido”.

Marcos Bagno (2005, p. 147) endossa a antiguidade dessa perspectiva, apontando, na análise do ensino de língua em sala de aula, a contraposição entre “a doutrina gramatical tradicional, surgida no mundo helenístico no século III a.C., e a linguística moderna, que se firmou como ciência autônoma no final do século XIX e início do século XX”.

Esse anacronismo, longe de refletir um respeito conveniente e adequado às tradições de pensamento legadas pelo mundo clássico, reforça uma idealização da língua que não é concernente aos mais apurados e modernos estudos no campo da linguística. Seus ávidos defensores, aliás, são constantemente flagrados em incoerências nesse sentido.

Um exemplo emblemático é a alegada regência transitiva indireta do verbo *assistir*, com sentido de “ver”, “estar presente”. Esse é um tópico muito recorrente em textos explicativos sobre como “escrever corretamente”, inclusive em colunas jornalísticas (BAGNO, 2005, p. 36-37); contudo, encontram-se diversas manifestações desse verbo na voz passiva (como em “o jogo *foi assistido*”) nos textos dos mesmos veículos de comunicação que, em seus manuais de redação, reconhecem que os verbos desse regime não comportassem essa modalidade (ESTADÃO, 2021, online).

É impactante, porém assertiva, a consideração de Marcos Bagno (2005, p. 9), para quem se deve “fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas *vivas* que a falam”. A língua é permanência, mas também *variação* e *mudança* – fazendo-se, aqui, alusão ao título do texto da já citada Rosa Virgínia Mattos e Silva (2005) – e precisa ser compreendida como tais.

2.2 A NORMA COMO USO

Tomando a lição de Carlos Alberto Faraco (2002, p. 38), é imperioso reconhecer “o conceito técnico de que os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de *a norma linguística* de determinado grupo”. Essa noção se dá “por oposição à norma prescritiva, definida como uma idealização subjetiva” (MATTOS e SILVA, 2002, p. 298).

Portanto, em consonância com essa terminologia, reconhece-se *norma* como a condição de uso linguístico num determinado recorte populacional. Não como *regra* ou *lei* – que seriam os termos mais correspondentes no âmbito jurídico, por exemplo –, mas como *normal*.

Por norma, então, contemplar-se-ão tanto as mesóclises que são rotineiramente encontradas em documentos oficiais ou textos acadêmicos – fazendo parte da linguagem escrita de determinados estratos e contextos sociais – como o rotacismo presente em unidades como *praca* ou *broco*, abrigadas em certas normas vernaculares pertinentes à linguagem oral. Essa variação, aliás, é inerente e constitutiva de nossa linguagem (MACHADO FILHO, 2014b, p. 269), já que se manifesta em diversas unidades hoje presentes na norma dicionarizada, como *branco* – do germânico *blank* – ou *praga* – do latino *plaga* (BAGNO, 2005, p. 41).

Antenada a esse entendimento está a tese defendida pela professora Inês Signorini (2002, p. 94), para quem, ao invés da ideiação de uma língua em abstrato, interessa, no estudo linguístico, justamente “a referência às práticas comuns de uso da língua em que a ‘perturbação’ trazida pela variação é o que permite ao falante/escrevente se constituir enquanto agente que tanto reproduz formas e sentidos, papéis e identidades, quanto os altera, tensiona, torce, subverte e produz o novo” ainda que “percebido como criativo, revolucionário, ou apenas descabido, torto, mal enjambrado”.

É importante frisar, sobre a diversidade daí emergida, que “diferença não é deficiência nem inferioridade” (BAGNO, 2005, p. 29). Também aderindo a essa posição, aliás, Américo Venâncio Lopes Machado Filho (2014b, p. 273) propôs que, diferentemente do que se tem considerado, “seria conveniente que as pesquisas sobre variação lexical incorporassem no conceito de variante lexical qualquer alteração formal ou de conteúdo significativo”, destacando a importância que a variação detém para uma língua.

2.3 A NORMA COMO INSTRUMENTO DE PODER

Apesar de todo o avanço da ciência na compreensão do fenômeno linguístico, é fato que “a tradição gramatical, embora balançada por ter sido contestada cientificamente, continuou servindo à prática pedagógica por razões de ordem ideológica (...) e continua a ser privilegiado por largos segmentos da sociedade (...) como uma via de legitimação da ordem social vigente” (MATOS e SILVA, 2002, p. 296).

Reforçando essa percepção, constata Marcos Bagno (2005, p. 17) que, “Muitas vezes, os falantes de variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos”. Evidencia-se, portanto, o caráter superestrutural ocupado pela língua, que, como a cultura, o direito e outros fenômenos sociais, também reflete o exercício concreto do poder opressivo, desigual e hierarquizante, que estrutura a sociedade.

Como bem constata Maria Marta Pereira Scherre (2002, p. 241), “se ainda não conseguimos *democratizar* nem a comida, longe estamos de *relativizar* as estruturas e os usos linguísticos, legítimos mecanismos de identidade, mas também perversos instrumentos de

poder e de opressão”. Desse modo, qualquer pretensão democratizante – seja na forma como se reconhece a língua, seja em quaisquer dos outros âmbitos da sociedade – passa a ser fortemente atacada pelo discurso hegemônico, que endossa a manutenção do *status quo*.

Nesse contexto, qualquer abertura à diversidade, mesmo que para efeitos de análise científico-pedagógica, converte-se em “Chancela para a ignorância” (LUFT, 2011, p. 26), não se dando conta (ou se ignorando tal fato cingidamente) que qualquer padrão linguístico é, necessariamente, o fruto de transformações, influências e empréstimos de outras línguas. Não fosse o dito “latim vulgar”, jamais haveria o “puro” português, o qual determinados segmentos insistem em enaltecer a fim de legitimar sua própria posição privilegiada na distribuição de poder real.

Ao adotar essa percepção – de uma língua ideal, “correta”, cujo domínio pertence a poucos iluminados –, se relega à toda diversidade existente o papel de marcar uma alegada ignorância ou incompetência linguística daqueles que, “desletrados”, seriam pouco afeitos às “regras” da língua. Assim: “da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua” (BAGNO, 2005, p. 16).

É uma espécie de “meritocracia da língua”, cujo nivelamento é mais uma das formas de legitimar que determinadas pessoas ou classe detenham o poder concreto e simbólico enquanto outras precisam aguardar pelas condições de “esclarecimento” necessárias para exercer verdadeiramente a sua cidadania.

Não é surpresa que essas correntes sejam, muitas vezes, as mesmas que, politicamente, sabotam ou não endossam o fortalecimento da educação pública, que é justamente o mecanismo apto a garantir o “acesso” das vastas camadas populares ao domínio da língua-padrão. Do *Laissez-faire* (“deixar fazer”) ao “deixar como está”: eis a trágica contradição que se apresenta.

3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Como introduz de maneira salutar o professor Marcos Bagno (2005, p. 9), “tratar de *língua* é tratar de um tema *político*”, já que se está necessariamente tratando do ser humano, “animal político” aristotélico.

Como foi visto, emergiu, ao longo da história, a perspectiva de gramática – aquela dos compêndios e manuais – como “uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua ‘bonita’, ‘correta’ e ‘pura’. O que não está na gramática normativa ‘não é português’ (...)” (BAGNO, 2005, p. 64).

Contudo, como ensina Irandé Antunes (2002, p. 129), “a atividade verbal, na sua dupla modalidade de fala e escrita, implica necessariamente o saber gramatical. Ou seja, toda atividade verbal se realiza a partir dos padrões estabelecidos por uma gramática”.

O que faz da linguagem uma realidade complexa é essa sua bipolaridade, no sentido de que é sistemática e, ao mesmo tempo, imprevisível; definida e, ao mesmo tempo, inexata. Consequentemente, o que deixa o falante competente é sua habilidade para administrar essa complexidade e dela se aproveitar sempre que quiser (ANTUNES, 2012, p. 97).

Estando ciente dessa realidade, é preciso questionar de onde se origina ou o que motivou a emergência do conjunto de práticas discriminatórias e coercitivas abrigadas sobre o fenômeno do preconceito linguístico, pelo qual a *gramática* (inerente a qualquer língua humana) torna-se argumento de autoridade para corrigir e coibir práticas comunicativas.

3.1 HISTÓRIA E PARADIGMA

Como diz sofisticadamente Rosa Virgínia Mattos e Silva (2002, p. 297), é uma “realidade empírica insofismável” o fato de que “todas as línguas apresentam variação e mudança no tempo”. É consensual a noção de que “o conjunto vocabular do português nunca se manteve estacionário, antes evoluiu constantemente num ritmo ora mais, ora menos acelerado” (PIEL, 1976, p. 9)

Ainda que não seja essa a compreensão prevalente em vários setores da sociedade, é fato que, enquanto “produto das interações sociais e históricas, a língua prevalece ou se modifica em função de exigências pragmáticas e de história política e cultural de cada comunidade” (BRITTO, 2002, p. 148).

É muito pertinente o ensinamento de Maria Marta Pereira Scherre (2002, p. 231), para quem, em “verdade, a afirmação ‘não saber falar a própria língua’ só tem lugar num mundo idealizado”, pois “não se conhece até hoje nenhum ser humano que não seja senhor absoluto de sua língua materna”. Aliás, da “mesma forma, não se conhece ser humano algum desprovido de cultura. Não existem línguas ou culturas pobres. (...) A idéia *naturalizada* de superioridade lingüística ou da superioridade cultural não resistem a qualquer análise científica” (SCHERRE, 2002, p. 231).

Nesse sentido, Américo Venâncio Lopes Machado Filho (2014b, p. 269) afirma ser facilmente observável que “a história do português está repleta de exemplos de elementos lexicais que se distanciaram de sua base léxico-genética, em função dos usos normais (...), a ponto de inviabilizarem, ao homem, comum, o reconhecimento de se tratar de unidades de mesma etimologia”.

Isso tudo mostra que “o que está em jogo (...) não é a língua, mas *a pessoa* que fala essa língua e a *região geográfica* onde essa pessoa vive” (BAGNO, 2005, o. 45).

A Gramática Tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformado em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais. Assim como, no curso do tempo, tem se falado da Família, da Pátria, da Lei, da Fé etc. como entidades sacrossantas, como valores perenes e imutáveis, também a “Língua” foi elevada a essa categoria abstrata, devendo, portanto, ser preservado em sua “pureza”, “defendida” dos ataques dos “barbarismos”, “conservada como um

“patrimônio” que não pode sofrer “ruína” e “corrupção”. (...) A língua deixou de ser fato concreto para se transformar em valor abstrato. (BAGNO, 2005, p. 149).

“É notável como um pequeno fragmento textual (...) possa revelar a inconsistência histórica das normas escritas da língua portuguesa e a função coercitiva a que estas se prestam na difusão do conhecimento” (MACHADO FILHO, 2014a, p. 254). Dessa forma, é interessante compreender como se insere a ideia de *norma culta* nesse contexto contraditório, onde o produto dos fatores “prescrição” (coerção) e “inconsistência” só pode ser a *arbitrariedade* (na pior de suas acepções).

3.2 NORMA CULTA

Entende-se *norma culta* como o termo que designa “os fatos da língua” que certo segmento social “mais diretamente afeito às atividades de escrita usa correntemente em situações formais de fala e na escrita” (FARACO, 2002, p. 39). Numa abreviação útil para efeitos observacionais e descritivos, é possível compreender essa modalidade como aquela que expressa o uso linguístico da população detentora de nível superior completo (LUCCHESI, 2002, p. 65).

Falando em *norma culta*, “é interessante lembrar que essa designação foi criada pelos próprios falantes dessa norma, o que deixa transparecer aspectos da escala axiológica com que interpretam o mundo” (FARACO, 2002, p. 40). Nesse mesmo sentido – mas operando o termo *norma culta* com valor concorrente ao de *norma-padrão*, aqui já tratado – Marcos Bagno (2005, p. 107) chama atenção para o seguinte fato: “a maioria das pessoas plenamente alfabetizadas não cultivam nem desenvolvem suas habilidades lingüísticas no nível da norma culta. Ler e, sobretudo, escrever não fazem parte da cultura das nossas classes sociais alfabetizadas”.

Essa percepção é fundamental para entender a discussão em curso, tendo em vista que, mesmo entre os setores mais abastados e intelectualizados de uma sociedade, é comum encontrar desvios em relação ao que prescreve a gramática tradicional ou a *norma-padrão*. Isso, no entanto, é muitas vezes ignorado (talvez também por desconhecimento, mas sobretudo por conveniência), associando-se à sustentação do fenômeno do preconceito linguístico, já que enverada a ideia de que “os erros são os dos outros”, numa paródia tragicômica da frase de Sartre (1970, p. 75).

No paradigma científico mais moderno, há quem sustente, aliás, a ideia de haver “*variedades cultas*” (BAGNO, 2002, p. 179). Essa parece ser a terminologia mais adequada à realidade observável, tendo em vista que também nas camadas altas da sociedade encontram-se diversas nuances de variação, como a diafásica – decorrente do contexto social –, geracional – associada à faixa etária – e, sobretudo, diatópica – aquela que marca os diferentes dialetos regionais e locais do Brasil.

3.3 QUEM ERRA E QUEM É CORRIGIDO?

Marcos César Alvarez (2002, p. 207) ensina que as “relações de poder, relações assimétricas imanentes (...), prescrevem formas de conduta que nunca são neutras ou resultado de algum tipo de consenso normativo, mas sim resultados de complexas lutas sociais”. Nesse sentido, é muito acertada a conclusão de Luiz Percival Leme Britto (2002, p. 154) quando sentencia: “Não existe a possibilidade de operar com símbolos e formas da linguagem pensando que aí tem ingenuidade ou neutralidade. Não dá para negar o conflito”.

Observada com mais afinco científico a realidade linguística de nossa sociedade, constata-se que “a distinção entre o uso dos ‘cultos’ e dos ‘não-cultos’ é mais quantitativa do que qualitativa. O melhor exemplo disso é a *concordância*” (SILVA, 2002, p. 257). Não é à toa a percepção de Maria Marta Pereira Scherre (2002, p. 241), tratando da variação na concordância de número em português, de que esta “– ora denominada de *erro*, ora denominada de *casos especiais* – obedece a padrões estruturais e sociais de riqueza ímpar”. A trágica constatação da autora é de que, “quando as marcas lingüísticas são marcas sociais, somos extremamente ditatoriais, queremos que prevaleçam as marcas dos grupos sociais de prestígio” (SCHERRE, 2002, p. 241).

Apesar de toda a colaboração da ciência para a compreensão do fenômeno da variação, a prática escolar no ensino da língua portuguesa continua fortemente associada à ideia de “corrigir” os falantes. Contra isso, defende Myrian Barbosa da Silva (2002, p. 262) que “A escola não tem poder para substituir o vernáculo pela língua-padrão. A prática da correção da fala do aluno, na maioria das vezes, tem conseguido apenas uma coisa: cassar-lhe a palavra”. E não se pode ignorar as óbvias implicações políticas desse silenciamento.

Por tudo isso, ao analisar-se o fenômeno do preconceito linguístico, chega-se a uma sentença: “o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala o *quê*” (BAGNO, 2005, p. 42).

4 O DESVIO É A REGRA

Como visto até aqui, discutir *erro* e *acerto* no tocante à língua é incidir numa problemática profunda e antiga, arraigada de tradições potencialmente preconceituosas e pouco ou nada fundamentadas em pressupostos científicos. Uma das graves consequências associadas à prática prescritivista, aliás, é o já discutido *preconceito linguístico*, que revela, antes de tudo, uma frequente ignorância e contradição daqueles que se arvoram ao papel de censores e corretores alheios.

Sobre isso, Maria Marta Pereira Scherre (2002, p. 219) apresenta uma constatação importante: “em matéria de linguagem, temos tendência a rotular de ‘erradas’ *predominantemente* as formas que fazem correlação estreita com classe social, mesmo que, consciente ou inconscientemente, façamos uso destas mesmas formas na fala espontânea e na escrita revisitada”.

Diante desse cenário, é salutar o questionamento de Marcos Bagno (2005, p. 68): “Há lugar para a gramática na escola?”; o próprio autor responde: “Parece que sim. Mas também parece ser um lugar bastante diferente do que lhe era atribuído na prática

tradicional de ensino da língua”. É em busca desse “lugar” que as discussões a seguir empenhar-se-ão.

4.1 ABORDAGENS EDUCACIONAIS SOBRE DESVIO LINGÜÍSTICO

De acordo com Marcos Bagno (2005, p. 73), o ensino tradicional, junto à gramática tradicional e os livros didáticos nela baseados, é um dos elementos a formar o “*círculo vicioso do preconceito lingüístico*”.

Por essa metodologia, se apresenta um ideal lingüístico, associado às camadas letradas da sociedade (a *norma culta* para a fala, por exemplo), que, no entanto, “não corresponde à língua efetivamente usada pelas pessoas cultas do Brasil nos dias de hoje” (BAGNO, 2005, p. 108).

A observação de Aryon Rodrigues (2002, p. 18) é salutar nesse sentido:

Comumente, entretanto, o mesmo professor que ensina essa gramática não consegue observá-la em sua própria fala nem mesmo na comunicação dentro de seu grupo profissional, mas se conforma naturalmente com o padrão regional (...), as pessoas instruídas em geral aceitam o padrão gramatical escrito para os níveis mais altos de formalismo da fala – a conferência, a oração – embora mantenham o padrão regional para os níveis inferiores de formalismo, com interpenetrações dos dois padrões num e noutro caso.

No entanto, retomando a importância da ação *centrípeta* de um paradigma para a língua escrita – a *norma-padrão* – e reconhecendo o papel da escola no seu aprendizado, há de se discutir e propor formas de se o fazer de modo distinto daquele mais tradicionalmente (e erroneamente) promovido nas salas de aula.

Nesse sentido, é salutar que, como em qualquer outra ciência – sobretudo as sociais –, promova-se o ensino da língua portuguesa de forma crítica, que estimule a capacidade metacognitiva dos alunos, permitindo-lhes assumir um papel ativo na própria formação do conhecimento (MAIA, 2019, p. 113-114).

Sendo essa a recomendação para os docentes, princípios opostos não valeriam para os próprios professores: cabe à estrutura docente realizar essa meta-análise de sua prática educacional, questionando os alicerces de uma estrutura que – se não já desmoronada – está fadada ao fracasso.

Se a língua muda e abriga variações, estando todas elas constituídas sobre uma *gramática* que lhes rege a forma e o sentido, há espaço para refletir sobre os “erros”, ainda que de forma muito distinta daquela usualmente empregada.

“A Joana que ela sabe é uma menina que faz”, por exemplo, poderia ser considerada uma sentença *agramatical* (BAGNO, 2005, p. 127), passível de ser analisada em sala de aula como um exemplo de frase incompreensível para um usuário da língua portuguesa. Contudo, justamente por ser *agramatical*, essa construção é estranha aos falantes nativos, de modo que é quase impossível que os alunos venham a produzir algo semelhante.

Assim, mais produtiva é a análise de desvios relativos a uma dada formatação – no caso, a *norma-padrão*.

“A Joana é uma menina que ela sabe o que faz”, por exemplo, apesar de *gramatical* (BAGNO, 2005, p. 127) – plenamente compreensível pelos usuários da língua portuguesa –, não se coaduna com alguns pressupostos da *norma-padrão*, visto que, na oração subordinada, há duas unidades (“que” e “ela”) referentes a um mesmo valor existente na sentença principal (“Joana”), de modo que há um reforço gramaticalmente redundante para o sujeito da segunda oração.

Comumente, contudo, o estudo de “erros” ou “desvios” nas escolas se baseia predominantemente nas práticas discursivas de setores socialmente vulneráveis. Não é à toa, aliás, a famigerada referência a determinados hábitos linguísticos, considerados “errados”, como “língua da roça”, de “tabaréu”, ou mesmo a “fala de índio”, preconceito tragicamente alimentado até mesmo por canções destinadas ao público infantil, como *Brincar de Índio*, em que se ouve o lastimável verso “índio fazer barulho”, sucedido de urros (XUXA, 1988).

Esse fenômeno não é fruto do acaso, mas reforçou-se com a postura adotada em sala de aula e por veículos comunicacionais que pautam temas relativos ao uso “correto” da língua portuguesa.

Segundo Dad Squarisi, que assinava a coluna “Dicas de Português”, no Diário de Pernambuco, o “capirês”, no Brasil, é falado sem “nenhum compromisso com a gramática portuguesa. Vale tudo (...)”; e prescreve a colunista que, na “língua de Camões, o verbo está enquadrado na lei da concordância”, coisa que, segundo ela, não ocorreria na fala dos “jecas-tatus” (BAGNO, 2005, p. 95).

A observação de desvios linguísticos nas falas de setores socialmente vulneráveis pode ser exemplificada pelo caso a seguir, encontrado numa avaliação para o nono ano do ensino fundamental de uma rede de ensino privada em São Paulo (OBJETIVO, 2018, p. 1-2):



QUESTÃO 2

Reescrevendo as falas do primeiro quadrinho de modo com que as palavras fiquem registradas como prescreve a norma culta, teremos:

- a) Oba, oba! Plantando uma árvre nova, Chico?! Essa aí é de que? De goiaba? De jaca? Di manga? De isperaça.
- b) Oba, oba! Plantando uma árvore nova, Chico?! Essa aí é de quê? De goiaba? De jaca? De manga? Não! De esperança...
- c) Oba, oba! Prantando uma árvore nova, Chico?! Essa aí é de quê? De goiaba? De jaca? De manga? Não! De esperança...
- d) Oba, oba! Plantando uma árvore nova, Chico?! Essa aí é de quê? Di Goiaba? Di Jaca? Di Manga? Não! Di Esperanssa...
- e) Oba, oba! Plantando uma árvore nova, Chico?! Essa aí é de que? De goiaba? Di jaca? Di manga? Não! Di isperança...

RESOLUÇÃO

Se as falas do primeiro quadrinho fossem escritas de acordo com a norma culta, teríamos: “Oba, oba! Plantando uma árvore nova, Chico?! Essa aí é de quê? De goiaba? De jaca? De manga? Não! De esperança...”.

Resposta B

Mas será que apenas representantes dos setores suburbanos, emigrados ou interioranos são os que, nas suas manifestações orais e escritas, praticam os desvios linguísticos relacionados ao paradigma da *norma-padrão*? Em outras palavras: aquilo a que comumente se atribuiu a pecha de “erro de português” somente está presente na “língua” das camadas mais pobres, minoritárias ou marginalizadas?

4.2 A OCORRÊNCIA DE DESVIOS LINGUÍSTICOS EM DECISÕES JUDICIAIS

Em acórdão que julgou um recurso promovido perante a Segunda Turma do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, o voto do relator – que é desembargador do referido órgão colegiado –, abrigou a seguinte passagem (BAHIA, 2020, p. 9):

Durante o processo de compra, a construtora concedeu a consumidora uma declaração de quitação, mesmo havendo saldo a pagar, o que possibilitou a exclusão da anotação de garantia a terceiros que pendia sobre o registro do imóvel, bem assim a exclusão do mesmo de garantia a outros processos judiciais.

Esse parágrafo poderia, perfeitamente, fazer parte da análise sobre desvios linguísticos que comumente é promovida nos ambientes educacionais. A falta da crase em “a construtora concedeu a consumidora uma declaração” (grifos nossos) cria o risco de não se compreender a sentença, visto que, na língua portuguesa escrita (diferentemente do latim, por exemplo), não há declinações marcadoras dos casos nominativo e dativo e o verbo “concedeu” concorda igualmente com quaisquer dos nomes aí presentes: “construtora”, “consumidora” e “declaração”.

Assim, poder-se-ia empregar a seguinte análise, para chamar a atenção da importância da crase para marcar a preposição na oração:

- 1) **à construtora concedeu a consumidora uma declaração**
 - sujeito: a consumidora
 - verbo: concedeu
 - objeto direto: uma declaração
 - objeto indireto: à construtora
- 2) **a construtora concedeu à consumidora uma declaração**
 - sujeito: a construtora
 - verbo: concedeu (bitransitivo)
 - objeto direto: uma declaração
 - objeto indireto: à consumidora
- 3) **a construtora concedeu a consumidora uma declaração**
 - sujeito: a construtora
 - verbo: concedeu (bitransitivo)
 - objeto direto: a consumidora (?)
 - objeto indireto: (?)

A partir disso, denotar-se-ia não só a importância da crase em si, mas da própria disposição da preposição como alteradora do significado da frase. Além disso, mostrar-se-iam as nuances particulares da escrita que, normalmente, são indistinguíveis na oralidade (como o “a” e o “à” dos exemplos acima).

Outro tema relevante a ser tratado seria a *agramaticalidade* da terceira sentença. Ainda que “estranha”, a ideia de conceder uma “consumidora” a algo ou alguém é possível; porém, no caso em tela, essa proposição não se coaduna com o elemento restante na frase, “uma declaração”, cuja presença na oração perde o sentido nessa terceira construção.

Adiante, naquela mesma decisão judicial, encontra-se outro trecho, interessante para a proposta aqui elaborada, apto à análise de desvios linguísticos em ambiente escolar (BAHIA, 2020, p. 10): “Bem analisados os termos dos recursos, ambos os embargos merecem provimento por existir no acórdão omissões, que trouxeram obscuridade e que merecem ser analisados como e (sic) meio de pacificação social”.

Essa pequena passagem é suficiente para ensejar uma série de análises linguísticas interessantíssimas; uma delas é a importância da concordância de gênero, sobretudo em períodos mais longos ou compostos

A oração subordinada “e que merecem ser analisados como e (sic) meio de pacificação social”, ao final do parágrafo, faz referência, a partir do pronome relativo “que”, à unidade “omissões” (aquelas que, de acordo com o texto, existem no referido acórdão).

Porém, “omissões” é um substantivo feminino, enquanto o adjetivo “analisados” é masculino. Dessa forma, uma leitura desatenta do trecho citado pode provocar dúvida

sobre *o que* afinal, merece ser analisado: as “omissões”, “ambos os embargos” ou “os termos dos recursos”?

Como último exemplo, tome-se o seguinte trecho, extraído da ementa de um acórdão oriundo da 14ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (PARANÁ, 2021, p. 1):

AGRAVO DE INSTRUMENTO – EXECUÇÃO DE TÍTULO EXTRAJUDICIAL – DECISÃO QUE CONCEDEU A SUSPENSÃO DO FEITO PELO PRAZO DE 03 (TRÊS MESES, CONSIDERANDO QUE JÁ HOUVERAM SUSPENSÕES ANTERIORES. Pleito de suspensão do feito pelo prazo de 01 (um) ano, com base no art. 921, § 1º, do CPC – Possibilidade – Ausência de bens passíveis de penhora – Inexistência de impedimento legal – Decisão reformada. RECURSO PROVIDO.

Nesse caso, o verbo “houveram” concorda com a unidade “suspensões”; contudo, o verbo *haver*, sendo transitivo direto e impessoal, enseja um complemento verbal e dispensa sujeito. Assim, seja em “Há quem diga que eu dormi de touca”, da canção de Sérgio Sampaio (1972), seja em “Há 10 Mil Anos Atrás”, nome do álbum de Raul Seixas (1976), o verbo não varia quanto ao número quando utilizado no sentido existencial, já que não há sujeito.

Ao invés de discutir concordância em sala de aula apenas com “nós vai” – acentuando, muitas vezes de forma jocosa e preconceituosa, o estigma de determinadores setores sociais, como o suburbano –, por que não abordar um exemplo como esse – oriundo de uma decisão judicial produzida em um órgão colegiado composto por desembargadores – para refletir sobre todos os aspectos gramaticais mencionados?

Afinal, no âmbito escolar, o recorte a ser aplicado quando se discutem os desvios linguísticos – também chamados de “erros de português” – é sobre *o que* se diz ou sobre *quem* está dizendo? É preciso responder a essas questões e se empenhar numa didática que rompa com o “*círculo vicioso do preconceito linguístico*” (BAGNO, 2005, p. 73).

4.3. POR UMA ABORDAGEM INCLUSIVA SOBRE A IDEIA DE DESVIO LINGUÍSTICO

Autor da obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, Marcos Bagno (2005, p. 107-108), antes citado, traz contribuições salutares para a reflexão aqui proposta, denunciando a ortodoxia normativista que dominava o estudo da língua portuguesa nas salas de aula:

Esse ensino tradicional [...], em vez de incentivar o uso de habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência.

É preciso navegar em sentido contrário, com o benefício de, com isso – estando ao lado de muitos outros – conseguir reverter a própria maré. É dizer que, ao invés de uma passiva aquiescência com os destemperos de uma tempestade que nunca se desvanece, melhor embarcar numa audaciosa travessia pelos desconhecidos, intrigantes – mesmo que às vezes assustadores – mares da diversidade.

Aliás, é justamente em defesa dessa dinamicidade no ensino da língua que Ataliba Teixeira de Castilho (2002, p. 28) se posiciona: “mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, correlacionando-a com as situações a que corresponde. (...) Conduzimos assim o aluno a evitar preconceitos e a preparar-se para uma eventual mudança ambiente”.

Para Carlos Alberto Faraco (2002, p. 59),

O desafio é criar condições para uma crítica da atitude normativista, de modo a favorecer a criação de um novo patamar conceitual que permita o rompimento, no ensino e no uso do padrão das amarras que hoje impedem sua apropriação como bem cultural pelo conjunto da população. E essa não é uma tarefa apenas para especialistas, porque ela é, de fato, de natureza política. Só um debate público, amplo e irrestrito, poderá desencadear o processo de necessário redesenho do padrão e da cultura lingüística do país.

A mudança, portanto, não depende da mera apreensão da percepção científica, aqui descrita brevemente nas considerações sobre o panorama da lingüística contemporâneo: é fundamental que haja um grande movimento – de cunho cultural, identitário, político e científico – para mudar a forma de pensar a língua – sobretudo na sala de aula, mas também fora dela –, de modo que, assim, todas essas contribuições não se tornem mera peça indumentária para discursos grandiloquentes, mas uma matriz de reflexão e ação dos agentes envolvidos.

Nesse sentido, é precisa a conclusão de Myrian Barbosa da Silva (2002, p. 262):

Para ampliar o conhecimento lingüístico do aluno sem corrobô-lo com preconceitos contra outras variedades – nem, principalmente, contra a sua própria –, não basta que os professores saibam que todos os dialetos são igualmente instrumentos eficientes, bons dentro do seu contexto social. É preciso que assim os reconheçam. E isso não é fácil!

Uma das formas de se fazer isso, de acordo com o raciocínio até aqui empregado, é justamente mudando – ou melhor, *diversificando* – as referências de textos que, em sala de aula, serão submetidos a análises no tocante à avaliação, reflexão e, eventualmente, “correção” dos desvios lingüísticos (usualmente – e, em geral, erroneamente – denominados de “erros de português”).

A partir disso, um pequeno passo estará sendo dado: ao invés de estimular, ainda que inconscientemente, que o aluno conceba “erro” como aquilo que é praticado por setores marginalizados e excluídos da sociedade – já tão marcados pela pecha da criminalização, por exemplo –, poder-se-á refletir sobre a ideia de “desvio” como algo

inerente aos movimentos da língua no seio da cultura e do tempo. Não como algo de alguns, mas como *o desvio de todos nós*.

5 CONCLUSÃO

Subscrevendo a constatação de Marcos Bagno (2005, p. 139-140), “é preciso reconhecer que o preconceito lingüístico está aí, firme e forte. Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra”. As evidências para isso estão dadas pela realidade, afinal, segundo o mesmo autor “isso só será possível quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que, para existir, precisa de discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria”, ou seja, uma sociedade cuja estrutura de poder é dependente “da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização” (BAGNO, 2005, p. 139-140).

Contudo, ainda respaldado pela argumentação do professor Marcos Bagno (2005, p. 140), aos educadores caberiam “alguns pequenos atos subversivos, uma pequena guerrilha contra o preconceito”, dentre os quais o abandono da mera reprodução da “doutrina gramatical” – cujo paradigma foi apresentado e contraditado no primeiro tópico deste artigo –, bem como a adoção de uma postura crítica àquilo que se ensina.

No sentido dessa última sugestão está a proposta pedagógica alicerçada e discutida no tópico anterior, coadunada com a ideia de que o preconceito lingüístico é um mal a ser fundamentalmente combatido – para além da aparência, já que é, antes de tudo, um reflexo *estrutural* da sociedade, e não um refugo acidental do acaso. Por essa razão é que se defendeu que o estudo dos desvios lingüísticos – referentes à *norma-padrão*, paradigma *centrípeto* da língua escrita formal – deve se basear também naqueles ocorridos em textos oficiais ou cuja autoria seja de pessoas detentoras de poder concreto ou simbólico.

Até porque, se depois de séculos de domínio de um paradigma prescritivista – o da referida “gramática normativa” –, a língua mesmo assim se modificou tanto, é sinal de que os “erros” dos usuários da língua – sobretudo dos falantes das chamadas *normas cultas* –, hoje, podem indicar as mudanças e paradigmas que, no futuro, se tornarão a nova referência de ensino e do “bom português” arguido nas colunas jornalísticas sobre o assunto.

Quem viver verá.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Marcos César. Sociedade, norma e poder: Algumas reflexões no campo da sociologia. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 201-216.
- ANTUNES, Irlandé. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 127-134.

- ANTUNES, Irlandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. Língua, história & sociedade: Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 179-199.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola: São Paulo. 2005.
- BAHIA. Tribunal de Justiça (Segunda Câmara Cível). Voto proferido em acórdão que julgou os Embargos de Declaração nº 8008307-25.2019.8.05.0000.1.ED.. Relator: Maurício Kertzman Szoporer. Salvador, 2020. *PJE*. Disponível em: <https://pje2g.tjba.jus.br/pje/Processo/ConsultaDocumento/listView.seam?nd=2008111190853100000008212265Salvador, 2020>. Acesso em 05/01/2021.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia: A reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 135-154.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 37-62.
- LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 63-92.
- LUFT, Lya. Chancela para a ignorância. *Veja*. São Paulo: Abril, ed. 2218, n. 21. p. 26, 25/06/2011.
- MACHADO FILHO. Diversidade linguística do português: entre faces. Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística. Anais 5, Foz do Iguaçu, p. 249-262, nov. 2014. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3614/SIDL_%20252-265.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16/12/2022
- MACHADO FILHO. Do conceito de “variante” nos estudos do léxico de perspectiva histórico-variacional. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 261-275, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v16i2p261-275. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/83852>. Acesso em: 16/12/2022.
- MAIA, Marcus. Pensando (psico)linguisticamente, experimentalmente, educacionalmente. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas: Pontes, 2019, p. 93-118.
- MANUAL de redação. *Estadão*. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/manualredacao/esclareca/a>. Acesso em 02/12/2021.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. Parábola Editorial: São Paulo, 2004.
- OBJETIVO. *Prova: desafio*. 2018. Disponível em: https://www.objetivo.br/arquivos/desafio/fundamental2/Resolucao_Desafio_9ano_Fund2_Portugues_031217.pdf. Acesso em 15/12/2021.
- PARANÁ Tribunal de Justiça (14ª Câmara Cível). Ementa do acórdão que julgou o Agravo de Instrumento nº 0024386-78.2020.8.16.000. Relator: Octavio Campos Fischer.

- Curitiba, 2021. *JusBrasil*. Disponível em: <https://tj-pr.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1183545523/efeito-suspensivo-es-243867820208160000-pr-0024386-7820208160000-acordao>. Acesso em 15/12/2021.
- RODRIGUES, Ayrton. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 63-92.
- SAMPAIO, Sérgio. *Eu quero é botar meu bloco na rua*. 1972. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/sergio-sampaio/236958/>. Acesso em 15/12/2021.
- SARTRE, Jean Paul. *Huis Clos*. Paris: Gallimard, 1970
- SEIXAS, Raul. *Há 10 Mil Anos Atrás*. Rio de Janeiro: Records, 1976. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/H%C3%A1_10_Mil_Anos_Atr%C3%A1s. Acesso em 15/12/2021.
- SIGNORI, Inês. Por uma teoria de desregulamentação lingüística. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 93-126
- SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 253-265.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma: Uma reflexão sociolingüística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola: São Paulo. 2002, p. 217-251.
- XUXA. *Brincar de Índio*. Xou da Xuxa 3. Rio de Janeiro: Som Livre, 1988. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/xuxa/91250/>. Acesso em 15/12/2021.