

# O temor de corrigir a linguagem do aluno: suas origens

## *The fear of student's language correction: sources*

Helênio Fonseca de Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho é parte de um relatório de pesquisa pós-doutoral sobre o imaginário referente à norma linguística no Brasil, supervisionada pelo Dr. Patrick Charaudeau. Pretende-se nele identificar a dificuldade que a escola brasileira tem para lidar com a norma linguística. Investigou-se para isso o discurso de 61 professores de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro, tentando estabelecer relações intertextuais entre suas respostas e outros discursos. Gláucia M. P. Lara publicou em 2004 um trabalho (LARA, 2004) em que investiga atitudes e crenças de professores sobre correção linguística, no qual, entretanto, acaba aderindo ao “tabu da correção” cuja origem se procura aqui investigar. Embora nenhum entrevistado se tenha declarado frontalmente contrário à norma gramatical, cerca de 40% deles se mostraram ambivalentes, divididos entre um ponto de vista favorável e outro contrário à norma e empregando eufemismos ao falar de erros de linguagem. Os outros 60% apresentaram diferentes graus de adesão à norma. Esse fenômeno enunciativo em que o mesmo sujeito comunicante é porta-voz de duas “vozes do povo” (uma pró-norma e outra antinorma) estaria numa relação intertextual com um discurso “poderoso”, provavelmente o de professores que os entrevistados tiveram na universidade, com sua proposta de flexibilização da norma, resultante da revolução linguística modernista e da introdução da Linguística, em caráter obrigatório, nos currículos de Letras, a partir da década de 1960. Uma entrevistada, por exemplo, declarou que aprendeu “na graduação que não existe modo certo ou errado de falar”.

**Palavras-chave:** Ambivalência discursiva. Discurso. Norma linguística. Revolução linguística modernista. Tabu da correção.

### Abstract

This paper is part of a post-doctoral research report on the Brazilian imaginarium on language norm. The research it reports has been supervised by Dr. Patrick Charaudeau and aims to identify the causes of a kind of difficulty observed in Brazilian Portuguese language teachers to

---

<sup>1</sup> Professor da graduação, do mestrado e do doutorado em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Contato: helenioliveira@live.com

deal with language norm. With this purpose, one has analyzed the discourse of 61 Portuguese language teachers in the state of Rio de Janeiro, trying to identify intertextual relationship between their answers to the questions made and other discourses. In 2004, Dr. Gláucia M. P. Lara published a book (LARA, 2004) in which attitudes and beliefs of Portuguese language teachers on language correctness are analyzed. However, Dr. Lara herself adheres to the taboo of language correction whose origin this research tries to investigate. Though none of the teachers participating in the research have clearly declared to be against the grammatical norm, about 40% of them had an ambiguous discourse, at the same time favorable and unfavorable to the norm, replacing adjectives like “incorrect”, “wrong”, “unacceptable” etc. for euphemistic ones. This is a speech phenomenon that consists in the adhesion of one “voice” to opposite theses. The other 60% were favorable to the norm, but at different degrees. The teacher’s answers, not only the 40% ambiguous ones, but also the other 60%, are in an intertextual relationship with a “powerful” anti-norm discourse, probably their university teachers’, whose flexibility about correct and incorrect in language has resulted not only of the linguistic revolution occurred in Brazilian literary modernism, but also of the introduction of Linguistics, as an obligatory discipline, in the Brazilian university courses for language teachers, since the sixties. One of the teachers, for example, said that she had learnt at the university that “there is no right and wrong in language”. It is irrelevant to the purposes of the research if linguists really think so or not. What counts is that their discourse has been interpreted so by their students (or by some of them).

**Keywords:** Discourse ambiguity. Discourse. Linguistic norm. Linguistic revolution in modernism. Taboo of language correction.

## Introdução

Este trabalho é parte de um relatório de pesquisa pós-doutoral sobre o imaginário referente à norma linguística no Brasil, supervisionado pelo Dr. Patrick Charaudeau em 2009. Pretende-se investigar, com base na teoria semiolinguística do discurso (corrente da Análise do Discurso fundada pelo supervisor do projeto), a origem da dificuldade que a escola brasileira tem, no ensino da língua nacional, de lidar com a questão da norma linguística – curiosamente, não observável nos professores brasileiros de línguas estrangeiras –, contribuindo para a identificação da origem do que se poderia denominar “tabu da correção”, que se manifesta sob a forma de temor – ou pudor – de interferir na produção linguística do estudante, ou seja, de lhe corrigir a linguagem (cf. CHARAUDEAU, 1999, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008 e também CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004). Nem é verdadeiro, como digo num trabalho de 1999, “o já desgastado prescritivismo tradicional, fundado

na crença em uma língua homogênea e monolítica”, nem o é a permissividade linguística baseada “no mito romântico da espontaneidade da linguagem”, segundo o qual não se deveria interferir na produção linguística do estudante (OLIVEIRA, *in* JÚDICE; GAVAZZI; TROUCHE *et al.* 1999, p. 65; cf. também BOISSINOT, 1994, p. 11).

Para identificar a gênese desse antinormativismo, foram investigados os discursos sobre norma linguística produzidos por professores de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro que atuam na capital do estado, pelos modernistas e por representantes da Linguística, introduzida no Brasil a partir da década de 1940 (e como disciplina obrigatória, a partir de 1960). Este artigo é uma apresentação parcial do resultado da pesquisa, limitando-se à análise das entrevistas com os professores e mencionando apenas por alto o discurso dos modernistas e dos linguistas.

## 2 As entrevistas: metodologia

O objetivo das entrevistas foi registrar atitudes e crenças dos informantes quanto à língua portuguesa e seu ensino, com ênfase na sua visão sobre os conceitos de “correto” e “incorreto” na linguagem, tentando estabelecer relações intertextuais com o discurso dos linguistas e dos modernistas (de cuja revolução linguística o grande representante é Mário de Andrade), a fim de testar a hipótese segundo a qual, de alguma forma, a mentalidade e a prática pedagógica de tais professores teriam sido afetadas por tais discursos. A tarefa, portanto, era descrever o imaginário dos entrevistados sobre norma linguística, procurando estabelecer-lhe a origem. Sobre a militância de Mário de Andrade em política da língua, ver Andrade (1966), Andrade (1972) e Pinto (1990). Teve-se o cuidado de operar com conceitos sociolinguísticos, obedecendo ao princípio de, na análise de um imaginário, levar em conta o estudo sistemático do seu objeto (cf. LABOV, 1976; BOYER, 2001; CALVET, 2002 e CALVET, 2007).

As entrevistas constavam de dois momentos: (1) perguntava-se se, na visão do entrevistado, devemos ou não “corrigir” a linguagem do aluno; (2) pedia-se, da maneira mais neutra possível, que ele(a) comentasse um texto – previamente escolhido para esse fim – produzido por um aluno do curso médio. Os entrevistadores que colaboraram com o projeto (detalhes no item 4) foram orientados para que a interação com o informante tivesse características

de conversação espontânea. Outra preocupação foi a de manter uma atitude respeitosa para com a experiência e o saber dos entrevistados.

### **3 A pesquisa de Gláucia M. P. Lara**

Não é a primeira vez que um pesquisador investiga atitudes e crenças de professores de língua portuguesa sobre os conceitos de correto e incorreto na linguagem. Gláucia Muniz Proença Lara fez, como pesquisa de pós-doutoramento, fundamentada na teoria de Greimas, uma análise semiótica do discurso de professores de língua portuguesa, tendo publicado em 2004 os resultados desse estudo pela editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (LARA, 2004). A pesquisadora, contudo, colocou-se numa postura excessivamente crítica em relação à norma linguística, quase chegando a “criminalizá-la”, aderindo, portanto, ao “tabu”, cuja origem se procura aqui investigar.

A autora se refere, por exemplo, à “variedade padrão” da língua como “forma de expressão da classe dominante” (LARA, 2004, p. 166). Ora, a língua padrão é realmente, em sua origem, uma “forma de expressão da classe dominante”, mas se tornou, com o tempo, instrumento de comunicação das pessoas escolarizadas – da elite ou não – nos gêneros textuais cujo contrato de comunicação a exige. Os fatos assumiram hoje, portanto, um aspecto bem mais complexo. Um industrial não usa o mesmo português que uma secretária de sua empresa ao produzir uma carta comercial. Em consequência da extrema complexidade de qualquer variedade da língua, precisamos (não só para fins pedagógicos, mas também para o trabalho de descrição linguística) dessa “ficção” chamada língua padrão, variedade “neutra”, de natureza suprarregional, formal, descrita (ainda que de forma imperfeita) pelo ensino escolar e relativamente acrônica (sobre esse “acronismo”, cf. MELO, 1971). Cabe compreender e administrar essa necessidade de padronização, em vez de condená-la como ignorância leiga.

### **4 A pesquisa com os professores do Rio de Janeiro**

Passemos ao comentário das entrevistas feitas com os professores, de início em número de 70, depois reduzidas a 61. Os entrevistadores foram colaboradores voluntários: alunos da graduação, da especialização e do mestrado do Instituto de Letras (IL) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Fica aqui nosso agradecimento a Carolina Campello, Christiane Lima da Câmara Monteiro, Cristiano Horsts, Heitor Víctor Narciso de Oliveira e Maria de Fátima Gomes Narciso de Oliveira, bem como aos estudantes que cursavam, à época, as disciplinas Língua Portuguesa VIII e Língua & Discurso. Das 70 entrevistas, 9 não puderam ser aproveitadas, por motivos técnicos (dificuldade para ouvir o material sonoro) ou por estarem fora das especificações do projeto. Daí resultou um universo de 61 entrevistas, cuja análise passamos a fazer.

## 5 Resultados Numéricos

Começamos pelos resultados numéricos da pesquisa, passando, em seguida, à interpretação dos números obtidos. Para tornar possível a compreensão das tabelas, faz-se necessário “traduzir” algumas siglas, a saber: PN = pró-norma (gramatical); AN = antinorma; AV = ambivalente, isto é, PN e AN ao mesmo tempo (coexistência de tomadas de posição opostas no discurso do mesmo sujeito comunicante); LE = intertextualidade com o discurso dos linguistas + atitude esclarecida; LI = intertextualidade com o discurso dos linguistas + atitude imatura; NL = pouca ou nenhuma intertextualidade com o discurso dos linguistas. Foram adotadas, ainda, a certa altura da pesquisa, as siglas “PN+” (= forte presença do atributo “pró-norma”) e “PN-” (= fraca presença do atributo “pró-norma”). Na quantificação, no entanto, as categorias “PN”, “PN+” e “PN-” foram contadas em conjunto. Esse refinamento foi útil quando se procurou “sentir”, no plano qualitativo, a atitude dos professores.

O Quadro 1 informa sobre os percentuais de entrevistados pró-norma, antinorma e ambivalentes (PN, AN e AV). O Quadro 2 informa sobre a intertextualidade com o discurso dos linguistas (LE, LI e NL):

Quadro 1

<b>Categorias</b>	<b>N.ºs absolutos</b>	<b>%</b>
PN	37 de 61 entrevistados	61 %
AN	Ø de 61 entrevistados	Ø %
AV	24 de 61 entrevistados	39 %

Quadro 2

<b>Categorias</b>	<b>N.ºs absolutos</b>	<b>%</b>
LE	28 de 61 entrevistados	46 %
LI	21 de 61 entrevistados	34 %
NL	12 de 61 entrevistados	20 %

## 6 Comentário dos resultados

### **6.1 Atitude pró-norma (PN), antinorma (AN) e ambivalente (AV)**

Como se pode ver pelo Quadro 1, 61% dos entrevistados são pró-norma. Na verdade, alguns são “PN+”, outros são “PN-” e outros aderem moderadamente a esse ponto de vista, mas todos foram rotulados simplesmente como “PN”. O fato é que nenhum deles se declarou claramente contrário à norma gramatical, ou seja, não houve casos de “AN”, tendo havido ainda 39 % (praticamente 40%) de entrevistados ambivalentes (AV). Na verdade, o que varia de entrevistado para entrevistado é a forma como cada um modaliza o seu discurso, ou seja, por um lado, é a presença ou não da ambivalência, e, por outro, o grau de adesão à tese “pró-norma”, no caso dos que se declaram favoráveis a ela.

Durante a categorização dos entrevistados para fins estatísticos, interpretou-se como um índice de ambivalência a substituição dos termos “incorrecção”, “erro” e similares por eufemismos como “inadequação”, “equivoco”, “engano” etc. O termo “inadequação”, que seria de esperar que se referisse ao que denominamos “erro em termos relativos” (cf. OLIVEIRA, *in* JÚDICE; GAVAZZI; TROUCHE *et al.* 1999, p. 65-82.), funciona de forma evidente nas entrevistas como mero eufemismo. Alguns afirmam também que determinadas formas são incorretas para a tradição escolar e corretas para a Linguística sem que consigam fazer a síntese entre os dois discursos, como se houvesse duas “verdades” mutuamente excludentes. Esses também foram considerados ambivalentes.

### **6.2 Intertextualidade com o discurso dos linguistas**

Passemos à análise do Quadro 2. Há, segundo ele, entre os profissionais entrevistados, 46% de “LE” (intertextualidade “esclarecida” com o discurso dos linguistas) contra 34% de “LI” (intertextualidade “imatura” com esse discurso), e apenas 20% de “NL” (pouca ou nenhuma intertextualidade com tal discurso). Considerando que “NL” nem sempre significa que o entrevistado desconheça o discurso dos linguistas (a categoria significa apenas que o profissional não revelou em suas respostas conhecimento desse discurso – quer o conheça, quer não), pode-se dizer que uma boa parcela do corpo docente do Rio de Janeiro já pensa esclarecidamente sobre a questão da norma linguística. O momento, portanto, é de propor formas para operacionalizar essa visão. Pela experiência do convívio com profissionais do magistério, temos a percepção de que o ensino

da língua nacional e a educação brasileira de modo geral muito se beneficiariam com o diálogo entre eles e pesquisas como esta.

### **6.3 Mais sobre ambivalência**

Houve, como se vê pelo Quadro 1, cerca de 60% de entrevistados claramente pró-norma. Um deles afirma, por exemplo, que “a escola é muitas vezes a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com o português culto”. Curiosamente, porém, como vimos, perto de 40% modalizam de modo tímido essa proposição. Tal “timidez” fica evidente em declarações como as que se seguem:

(1) “Não se pode chegar ao extremo de exigir demais a gramática, mas o ensino gramatical é necessário.” [COMENTÁRIO: Qual seria o critério para mensurar o grau adequado da exigência, a fim de não se exigir “demais”? Essa quantificação vaga é um índice do que aqui se está denominando “timidez discursiva”.]

(2) “Feliz ou infelizmente, se não aprender a língua culta, o aluno não terá lugar no mercado de trabalho.” [COMENTÁRIO: Por que “feliz ou infelizmente”? Essa modalização é índice de uma atitude “cheia de dedos”.]

(3) “Eu não diria corrigir; a função do professor é orientar.” [Idem.]

(4) “Quando eles falam algo errado, devemos mostrar o dito certo.” [COMENTÁRIO: O emprego de “o dito” e “a dita” antes de uma palavra ou expressão é um recurso discursivo por meio do qual o sujeito comunicante se isenta de responsabilidade pela enunciação do que vem depois. *O dito X* significa: “quem enuncia ‘X’ não sou eu”. Ou seja, o entrevistado, nesse caso, não quer assumir a enunciação da dicotomia correto/incorreto. Outro entrevistado fala do desenvolvimento, no aluno, da “habilidade para usar a língua dita culta (*sic*)”].

(5) “Eu daria mais ênfase à coesão e à coerência do que à gramática.” [COMENTÁRIO: O entrevistado percebe o ensino da gramática como algo “menor”, fazendo dos conceitos de coesão e coerência uma “bandeira” de luta na cruzada antinorma. A intertextualidade aqui é com discursos prestigiosos sobre coesão e coerência, em voga na década de 1990; com *A coesão textual*, de Ingedore Koch (KOCH, 1989); com *A coerência textual*, de Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia (KOCH; TRAVAGLIA, 1990); e com *Coesão e coerência textuais*, de Leonor Fávero (FÁVERO, 1991). Esses trabalhos pioneiros introduziram nos meios acadêmico e escolar brasileiros os conceitos de coesão

e coerência, percebidos como algo novo, que se opunha ao ensino tradicional da língua, pouco sensível, muitas vezes, ao nível textual ou transfrástico. Daí as muitas reedições dessa obras.

#### ***6.4 Ambivalência, “dilema” e intertextualidade com um discurso “poderoso”***

Um dos entrevistados afirmou que “vive um dilema”, pois fica dividido entre corrigir e não corrigir a linguagem de seus alunos. Na verdade, “dilema” é uma palavra-chave, pois remete à ambivalência referida anteriormente, a qual estaria numa relação de intertextualidade com um discurso “poderoso”, voluntaria ou involuntariamente causador da insegurança linguística a ela subjacente. Nossa hipótese é que esse discurso seria o de professores que os entrevistados tiveram na universidade, a saber, os de Literatura Brasileira (influenciados pela flexibilização da norma gramatical no domínio discursivo literário brasileiro a partir do modernismo), os de Linguística (cuja relação com a atitude antinorma será analisada mais adiante), além dos de outras disciplinas que interagem e dialogam com seus colegas de Linguística e de Literatura Brasileira.

Uma entrevistada, por exemplo, declarou que “exige [de seus alunos] a norma culta da língua, mesmo tendo aprendido na graduação que não existe modo certo ou errado de falar”. Frequentemente, é essa a noção que fica na memória do concluinte dos cursos de Letras e Linguística, independentemente do que os professores tenham realmente dito. Pode ser que alguns desses professores tomem posições explicitamente antinormativistas, mas muitos deles se limitam a fazer seu trabalho, que não é – nem tem que ser – o de ensinar a norma gramatical. Entretanto, a atitude compreensivelmente descritiva – e não prescritiva – dos professores de Linguística e a saudável liberdade linguístico-estilística dos autores literários brasileiros da década de 1920 para cá – e dos professores que os analisam – são compreendidas como um sinal de que se deve pôr radicalmente de lado a norma gramatical.

Outro entrevistado explicita a curiosa dicotomia entre linguistas e gramáticos, que acabou fazendo parte do nosso imaginário linguístico, quando diz: “Os linguistas preferem ‘inadequado’ a ‘incorreto’.” É possível que esse pudor com os conceitos de correto e incorreto, no caso de alguns entrevistados, tenha sido provocado ou agravado pela própria situação de entrevista, que pode ter gerando neles a percepção de estarem sendo avaliados. Ainda assim, tratar-se-

ia de um índice da já mencionada intertextualidade com o discurso acadêmico. Se, ao se sentirem avaliados, manifestam esse comportamento, é porque querem “agradar” a alguém prestigioso que creem ter uma atitude antinorma.

### **6.5 Sujeito comunicante porta-voz de duas “vozes do povo”**

Convém abrir um parêntese para conceituar alguns “personagens” (sujeitos da comunicação) que circulam pela terminologia da análise semiolinguística do discurso de Patrick Charaudeau, a saber, o sujeito-comunicante (ou eu-comunicante), o sujeito-enunciador (ou eu-enunciador), o tu-interpretante, o tu-destinatário e a voz do povo. A esta última Charaudeau se refere como “*on*”, neologismo que consiste na substantivação do pronome francês indeterminador do agente, utilizado pelo autor para referir-se a uma “voz” coletiva, a um consenso criado estrategicamente por quem argumenta, como forma de fazer o próprio discurso parecer irrefutável: “*on sait que...*” = “sabe-se que...”, “é sabido que...”, “todo mundo sabe que...” (CHARAUDEAU, 2008, p. 43-55).

O sujeito-comunicante (ou eu-comunicante) é uma pessoa com identidade psicossocial, ou seja, de carne e osso, a quem cabe a autoria do texto. É quem pode ser acionado na Justiça se o texto contiver conteúdos caluniosos, racistas, difamatórios etc. Na poesia, por exemplo, corresponde ao poeta; no romance, ao romancista. O sujeito-comunicante pode ser pessoa física ou jurídica: no caso de um editorial jornalístico, é o próprio jornal; no de um edital de concurso público, é o órgão que o promove, e assim por diante. O sujeito-enunciador (ou eu-enunciador), que corresponde, na poesia, ao eu lírico, e no romance, ao narrador, equivale à imagem que o eu-comunicante quer que o destinatário tenha dele. É também a imagem que o tu-interpretante tem do eu-comunicante. Ou seja, há dois sujeitos enunciadores: um do ponto de vista de quem fala ou escreve, e outro do ponto de vista de quem interpreta o texto.

O tu-interpretante é quem efetivamente interpreta o texto, tendo, portanto, como o eu-comunicante, identidade psicossocial. O tu-destinatário é um perfil do tu-interpretante ao qual o eu-comunicante se dirige. É, por conseguinte, uma hipótese de quem seja o tu-interpretante formulada pelo eu-comunicante quando produz seu texto. É sempre a esse ser hipotético que quem fala ou escreve se dirige, daí o grande investimento em pesquisa de opinião que os anunciantes fazem antes de veicular seus anúncios. Quanto maior o tamanho da amostra analisada, mais próximo o tu-destinatário chegará do tu-interpretante, reduzindo a algo próximo de zero a probabilidade de insucesso, ou seja, de

os dois “personagens” não coincidirem. O tu-interpretante é coletivo, no caso da publicidade, do jornalismo, da publicação de livros e da comunicação com um público de maneira geral. O “on”, como vimos, é a “voz do povo”. Serve para tratar o conteúdo da comunicação como uma verdade consensual, que não pode ser refutada. Pelo menos assim espera o eu-comunicante em seu projeto de comunicação (OLIVEIRA, 2003, p. 22-28).

O fato de um grande número de entrevistados admitir a necessidade de corrigir os erros de seus alunos, mas cercarem suas assertivas de eufemismos é parte de um curioso fenômeno enunciativo, que consiste em o mesmo sujeito comunicante ser porta-voz de duas “vozes do povo” (dois “ons”): uma pró-norma, fruto da realidade concreta do ensino da língua, e outra antinorma, resultado da introjeção do discurso acadêmico. Não é verdade, pois, que a cada “on” só possa corresponder um único sujeito comunicante. Essa constatação é uma contribuição do presente trabalho para a teoria da Análise do Discurso.

## **7 Linguística e norma: que linguística foi introduzida no Brasil?**

O antinormativismo “inaugurado” pelo modernismo é reforçado, como vimos, a partir da década de 1960, pelo discurso dos linguistas. É nessa época que o Conselho Federal de Educação inclui a Linguística no currículo mínimo dos cursos de Letras, ou seja, torna-a disciplina obrigatória em tais cursos (cf. CÂMARA, 1969, p. 23-52).

Na verdade, a dicotomia Língua Portuguesa *versus* Linguística (ou Gramática *versus* Linguística) é um equívoco. A gramática escolar ideal seria uma descrição, à luz da Linguística, da variedade formal da língua, sem a pressuposição de que o registro informal seja incorreto. Nada impediria que a disciplina Língua Portuguesa levasse o nome de Linguística Portuguesa, em oposição à Linguística Geral, denominada simplesmente Linguística, que é uma teoria geral sobre a linguagem humana, considerada universalmente. É esse o sentido do adjetivo “geral” no nome da disciplina lecionada por Saussure, em Genebra, que aparece no título do seu clássico *Cours de Linguistique Générale*, publicado em 1916. Essa busca de universalidade fica evidente, por exemplo, quando ele fala, no *Cours...*, em linguística pancrônica (SAUSSURE, 1970, p. 111-112; cito pela edição brasileira de 1970). Existe, ainda, no meio caminho entre as duas, a Linguística Românica, que se interessa pelas línguas neolatinas, não só no que as distingue, mas também – e sobretudo – no que elas têm em comum.

Foi em 1941 que Mattoso Câmara introduziu a linguística em nosso país, com a publicação dos *Princípios de Linguística Geral*, cuja primeira edição normalmente se crê datar de 1942. Nosso colega, Dr. José Carlos Azeredo (a quem agradeço a informação), “descobriu”, no entanto, uma edição de 1941. Os cursos de Linguística ministrados por Mattoso Câmara na UFRJ – então denominada “Universidade do Brasil” – não devem ser confundidos com a inclusão da disciplina pelo MEC, em caráter obrigatório, em todo o território nacional, nos cursos de Letras e Linguística, ocorrida, como vimos, na década de 1960.

Segundo Câmara, surge, a partir da década de 1940, “uma nova atitude em relação ao problema da norma da língua literária” (grifo meu: o termo está aí no sentido de “língua padrão”) – cf. CÂMARA, 1969, p. 35. Em seguida, acrescenta:

Há um arejamento de ideias, uma melhor compreensão da língua como instrumento de comunicação, que precisa ser maleável e flexível para ser plenamente eficiente.

[...] concorreu para isso o estabelecimento do ensino universitário de letras e da língua materna, com a criação das chamadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Elas propiciaram um estudo mais objetivo e desinteressado, sem as preocupações, inevitáveis na escola [...], de um treinamento pragmático dos estudantes.

[...] Já se nota [...] uma melhor compreensão da legitimidade, em sua esfera própria, da língua coloquial em face da literária [novamente no sentido de “língua padrão”]. (CÂMARA, 1969, p. 35-36)

Esse “arejamento” acabou sendo interpretado de forma distorcida e radical por um significativo número de estudantes de graduação e até mesmo por alguns professores universitários e pesquisadores. O que deveria significar a adoção de uma norma gramatical mais “arejada” (isto é, mais razoável, mais sensata) acabou assumindo a forma de uma total intolerância para com a norma.

## **8 Linguistas, “norma normal” e “norma normativa”**

Como digo em outro trabalho:

Uma distinção importante é a que faz Houdebine (cf. HOUDEBINE, 2002, p. 13) entre as categorias que ela curiosamente denomina “norma normativa” e “norma normal”, esta segunda podendo denominar-se também “norma interna”. Tanto em francês quanto em português, há dois adjetivos derivados do substantivo *norma*: *normal* e *normativo* (em francês, *norme*, *normal*, *normatif*). O sentido de *norma* relacionado ao adjetivo *normal* tem a ver com autorregulação, ao passo que o relacionado a *normativo* se refere a prescrição e pressupõe julgamentos de valor. A primeira é a “norma normal” e a segunda, a “norma normativa”. A existência desta última resulta – acrescenta a autora – do fato de os falantes de qualquer língua emitirem juízos de valor sobre a linguagem.

[...]

Tais juízos estão na origem das prescrições. Isso decorre, segundo Houdebine, do fato de em todas as sociedades haver hierarquias e discriminações (HOUDEBINE, 2002, p. 12) e isso [...] é “um fato [ainda que desagradável] a ser administrado”, e não um vilão a ser combatido (OLIVEIRA, 2011).

Os linguistas teóricos normalmente não se interessam – e não têm de interessar-se – pela questão da normatividade. O desinteresse de Sapir, por exemplo, pela “norma normativa” fica evidente no fato de que, quando usa o termo “norma” em seu *Language: an introduction to the study of speech*, de 1921, o faz no sentido de “norma normal”: “[...] há uma como que entidade linguística ideal”, diz ele, “a dominar a fala habitual dos membros de cada grupo; [...] o sentimento de liberdade quase irrestrita que tem cada indivíduo ao usar a sua língua é contido por uma tácita norma diretriz” (cito pela tradução de Mattoso Câmara: SAPIR, 1971, p. 149).

Do ponto de vista sociolinguístico e pedagógico, a “norma normativa” é mais relevante que a “norma normal”. É pouco realista pensar a língua sem levar em conta que seus usuários emitem juízos de valor sobre ela, sobre sua relação com outras, bem como sobre suas variedades – geográficas, sociais, etárias etc. É essa atitude irrealística que, explícita ou implicitamente, transparece no discurso do estruturalismo norte-americano. Trata-se mais de negar por omissão do que de fazer por combate explícito. Tal atitude, ao contrário, não se observa – ou observa-se menos – na linguística europeia.

## 9 O discurso da linguística estrutural norte-americana sobre norma linguística

A linguística estrutural norte-americana tem uma importante interface com a antropologia. É bom lembrar que Edward Sapir foi aluno do antropólogo Franz Boas (cf. CÂMARA, 1968, p. 20). Daí o interesse dessa linguística pelo estudo de línguas indígenas, evidentemente ágrafas, o que, por sua vez, implica em um relativo desinteresse pela escrita e por questões relativas à norma prescritiva. Outro discípulo de Boas foi Leonard Bloomfield. “Como sucedera com Sapir”, afirma Câmara, “ele [Bloomfield] recebeu de Boas [...] o estímulo para interessar-se pelas línguas indígenas americanas e para ver na linguística em estudo latamente antropológico” (CÂMARA, 1968, p. 23).

A linguística europeia, ao contrário, “filiada”, como diz Mattoso Câmara, “à tradição da filologia indo-europeia” (CÂMARA Jr., 1961, p. 7), mostra-se mais sensível à questão da norma. *A Histoire de la Langue Portugaise* (1980), de Paul Teyssier, por exemplo, acompanha desde suas origens a variedade formal escrita do português, ou seja, sua forma padrão. Isso não implica qualquer preconceito contra as demais manifestações do idioma – analisar uma variedade da língua não quer dizer negar as demais –, mas demonstra o grau de sensibilidade da linguística europeia para com a variedade padrão das línguas. Teyssier não é uma voz isolada. Sua preocupação com o registro formal é típica dos linguistas europeus (esse livro foi traduzido por Celso Cunha e publicado em 1997 pela editora Martins Fontes.).

A insegurança dos professores de língua portuguesa diante da questão da correção da linguagem teria mais afinidade com a linguística norte-americana do que com a europeia. Apesar de Mattoso Câmara, principal divulgador da Linguística no Brasil na fase da introdução dessa disciplina no país, haver estudado nos Estados Unidos, ele sempre se mostrou sensível à importância da norma gramatical do ensino da língua, desde que bem gerido. No *Manual de Expressão Oral e Escrita*, por exemplo, faz a seguinte recomendação:

Quem tem apenas o objetivo prático da comunicação eficiente deve [...] pautar-se pelas convenções usualmente seguidas, embora sem procurar orientar-se por gramáticas e dicionários intransigentemente conservadores. (CÂMARA, 1972, p. 117)

Apesar de ter feito nos Estados Unidos sua formação como linguista, Mattoso Câmara sofreu influência do estruturalismo europeu (foi, por exemplo,

aluno de Jakobson, que emigrara para os Estados Unidos) e, além disso, teve sensibilidade para não transplantar o conhecimento adquirido para o Brasil sem a devida aclimatação. Embora em suas obras não trate apenas do ensino do português, transitando também – até com mais frequência – no domínio da linguística teórica, quando se volta para o ensino, o faz numa atitude sensata, adaptando à escola brasileira as noções adquiridas. O problema, portanto, está menos no discurso dos linguistas (que em princípio é mais “anormativo” que “antinormativo”) do que na leitura equivocada que se faz dele. A Linguística, como disciplina acadêmica, não é, portanto, o objeto da presente crítica, o mesmo se podendo dizer do discurso dos modernistas. O que se critica é o mau uso que se faz desse discurso e de conceitos dessa ciência.

### Considerações finais

Esta pesquisa conduz a algumas conclusões, a saber:

A. É prioritário que o professor corrija sem “culpa” os erros de seus alunos, libertando-se do “tabu da correção” e da atitude ambivalente, feita a ressalva de que “erro” é compreendido como o que compromete a consecução do projeto de comunicação do sujeito comunicante, e não necessariamente o que a gramática escolar interdita.

B. Urge deixar de tratar como um *noli me tangere* conteúdos como ortografia, flexão verbal, pontuação, concordância, emprego de pronomes etc. – necessários (embora não suficientes) ao aluno para a produção de uma prosa formal não literária com um nível mínimo de qualidade.

C. É possível conciliar o senso prático com uma análise meticulosa do português, do seu ensino e das circunstâncias que envolvem ambos, contribuindo para uma política cientificamente fundamentada do idioma e de seu ensino.

### Referências

ANDRADE, Mário de. *Cartas a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966.

ANDRADE, Mário de. *O empalhador de passarinho*. 3. ed. São Paulo: Martins, 1972.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.

BOISSINOT, Alain. *Les textes argumentatifs*. Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1994.

BOYER, Henri. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod, 2001.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. O estruturalismo linguístico. *Tempo Brasileiro: Revista de Cultura*, Rio de Janeiro, n. 15/16, p. 5-44, 1968.

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. Os estudos de português no Brasil. *Letras*, Curitiba, v. 17, p. 23-52, 1969.

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1972a.

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Princípios de linguística geral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1972b.

CHARAUDEAU, Patrick. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MACHADO, Ida Lúcia. *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: C. Borges, 1999. p. 25-43.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Caracas, v.1, n.1, p. 7-22, ago. 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Les médias et l'information: l'impossible transparence du discours*. Bruxelles: D Boeck, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, Henri (Org.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007. v. 4, p. 49-63.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU Dominique (Org.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

HOUEBINE, Anne-Marie. L'imaginaire linguistique et son analyse. *Travaux de Linguistique – Université Paris 5*, Paris, v. 7, p.11-27, mai 2002.

JÚDICE, Norimar et al (Org.). *Português em debate*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

LABOV, William. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit, 1976.

LARA, Gláucia Muniz Proença. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2004.

MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PINTO, Edith Pimentel (Org.). *A gramatiquinha de Mário de Andrade*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

SAPIR, Edward. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & World, 1921.

SAPIR, Edward. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1961.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1972.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.

TEYSSIER, Paul. *Histoire de la langue portugaise*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**Data da submissão:** 18/02/2014

**Data do aceite:** 02/05/2014