



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**FÁDYA LORENA DE SOUZA MOURA**

**NORMA-PADRÃO: CARACTERIZAÇÃO E ENSINO**

**Santarém-PA**

**2017**

**FÁDYA LORENA DE SOUZA MOURA**

**NORMA-PADRÃO: CARACTERIZAÇÃO E ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para obtenção do grau de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Instituto de Ciências da Educação.  
Linha de pesquisa 2: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.  
Orientadora: Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira.

**Santarém-PA**

**2017**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

M929n Moura, Fádya Lorena de Souza

Norma padrão: caracterização e ensino. / Fádya Lorena de Souza Moura. –  
Santarém, Pa, 2017.

82fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Ediene Pena Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado  
Acadêmico em Educação.

1. Língua portuguesa. 2. Norma. 3. Norma- padrão. 4. Ensino. I. Ferreira, Ediene  
Pena, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 469

**FÁDYA LORENA DE SOUZA MOURA**

**NORMA-PADRÃO: CARACTERIZAÇÃO E ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para obtenção do grau de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Instituto de Ciências da Educação.

Linha de pesquisa 2: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira.

Conceito:

Data de Aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira  
Orientadora (UFOPA)

---

Prof. Dra. Marilúcia Barros de Oliveira  
Examinador(a) Externo(a) (UFPA)

---

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto  
Examinador(a). Interno(a) (UFOPA)

---

Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva  
Examinador(a). Interno(a) (UFOPA)

A Deus, único digno de honra e glória.

## AGRADECIMENTO

A Deus, porque sem Ele nada seria possível. É Ele que me dá o sustento, o discernimento, o encorajamento, a disposição. Ele atendeu minhas súplicas nos momentos de desespero e angústia. Por toda Sua misericórdia infinita e graça abundante.

À minha orientadora querida e grande mestre, professora Ediene Pena Ferreira, por todos os ensinamentos valiosos, pelo exemplo maravilhoso de pessoa que é, por toda a paciência a mim dispensada e por ter sido um porto seguro nos momentos de desespero. Lembro que, a cada orientação, a professora Ediene conseguia fazer com que eu me sentisse capaz, com um jeito que só ela tem. Por ter sido uma bênção de Deus em minha vida!

Ao professor Luiz Percival Leme Britto, grande mestre, por todos os ensinamentos preciosos e por ter contribuído significativamente para minha formação enquanto educadora e pesquisadora. Por ter sido também uma bênção de Deus em minha vida!

Aos professores Marilúcia Barros de Oliveira e Roberto do Nascimento Paiva, por aceitarem fazer parte da banca avaliadora deste trabalho e por contribuírem para o meu aprendizado.

À minha família, em especial Lino Araújo Moura, meu pai, Rosinalva Nascimento de Souza, minha mãe, por serem meus primeiros educadores e por todo o estímulo à continuidade dos meus estudos, ao meu irmão, Nyl Moura, e à minha prima Jéssica Araújo, pelo incentivo e compreensão da minha ausência.

Às grandes amigas que conheci durante o mestrado, Juçara Cardoso, Adriângela Castro, Marcella Esteves e Kátia Schwade, pelo apoio, pelo companheirismo, por me resgatarem do isolamento e por todos os momentos felizes que vivenciamos juntas, momentos que me acalmaram e me alegraram quando precisei.

Aos meus companheiros de trabalho e grandes amigos Maria Eduarda Chaibe, Rafaela Reis, Juliana Jordão e Gilson Pedroso pelo incentivo e apoio ao longo do curso.

Aos meus amigos e irmãos da Igreja Batista Central, em especial Conceição Vale e os demais integrantes da Toca do Altíssimo, por todas as orações e palavras de encorajamento, que foram de suma importância neste momento da minha vida.

Aos colegas do Gelopa, por todo conhecimento compartilhado e por terem contribuído para a realização deste estudo.

Muito obrigada!!!

## AULA DE PORTUGUÊS

A linguagem  
na ponta da língua  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o Amazonas da minha ignorância.  
Figuras de gramática, equipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.  
(Carlos Drummond de Andrade)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como se caracteriza a norma-padrão objetiva do português brasileiro e quais são as suas implicações para o ensino, utilizando como *corpus* textos de jornais de maior circulação no Brasil. Partimos da assunção de que existe uma norma-padrão objetiva que sofre influência do discurso e que, portanto, é modificada pelos próprios usos. Discutimos a respeito das abordagens tradicional e linguística da norma-padrão em sala de aula, compreendendo que esta última pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno sobre a língua. Adotando a abordagem linguística, analisamos textos jornalísticos do ano de 1995 e do ano de 2015, com o intuito de verificar se, em 20 anos, houve alguma diferença no padrão linguístico apresentado. Os fenômenos analisados foram selecionados pelo critério da tensão normativa, investigamos fenômenos com baixa e com alta tensão normativa. Observamos que alguns fenômenos linguísticos bastante frequentes na oralidade de falantes do segmento social de maior poder não são vistos com tanta frequência na modalidade escrita, outros são inexistentes no recorte de textos que foi feito para constituição do *corpus*. No entanto, outros fenômenos comuns na oralidade, são vistos em textos formais mesmo que em baixa frequência, o que aponta para futura aceitação maior desses fenômenos. Em comparação ao que foi observado na análise dos fenômenos dos diferentes períodos, observamos bastante similaridade no padrão apresentado nos dois períodos analisados. Concluimos que a norma-padrão que se objetiva na escrita é de fato uma realidade diferente da oralidade e é rigidamente controlada, no entanto, com o aparecimento de fenômenos com alta tensão normativa, vimos que esta norma também é moldada pelo discurso, embora isso ocorra de forma lenta, tornando necessário o trabalho com dados empíricos atuais para conhecê-la.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Norma. Norma-padrão objetiva. Ensino

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to understand how the objective standard norm of Brazilian Portuguese is characterized and what are its implications for teaching, using as corpus texts of newspapers of greater circulation in Brazil. We start admitting that there is an objective standard norm that is influenced by discourse and is therefore modified by its own uses. We discuss the traditional and linguistic approaches of the standard norm in the classroom, understanding that the latter can contribute to the development of the student's critical thinking about the language. Adopting the linguistic approach, we analyzed journalistic texts from the year 1995 and the year 2015, to verify if, in 20 years, there was any difference in the presented linguistic pattern. The analyzed phenomena were selected by the criterion of the normative tension, we investigated phenomena with low and with high normative tension. We observed that some linguistic phenomena quite frequent in the orality of speakers of the social segment of greater power are not seen so often in the written modality, others aren't existent in the clipping of texts that was made for the constitution of the corpus. However, other common phenomena in orality are seen in formal texts even if at low frequency, which points to future further acceptance of these phenomena. In comparison to what was observed in the analysis of the phenomena of the different periods, we observed a great similarity in the pattern presented in the two analyzed periods. We conclude that the standard norm that is objectified in writing is in fact a different reality from orality and is tightly controlled, however, with the appearance of phenomena with high normative tension, we have seen that this norm is also shaped by the discourse, although this occurs in a slow way, making it necessary to work with current empirical data to know it.

**KEY WORDS:** Portuguese Language. Standard. Objective standard norm. Teaching.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Termos usados para norma-padrão objetiva e norma-padrão subjetiva .....	36
Tabela 02 - Regência de "falar" em relação ao assunto falado .....	56
Tabela 03 - Preposição <i>em</i> seguida de artigo ou numeral em 1995 .....	56
Tabela 04 - Preposição <i>em</i> seguida de artigo ou numeral em 2015 .....	56
Tabela 05 - Demonstrativos como elementos anafóricos .....	58
Tabela 06 - Demonstrativos como elementos catafóricos .....	60
Tabela 07 - Contração e/ou síncope da preposição <i>para</i> .....	65
Tabela 08 - Orações relativas com VTI .....	68
Tabela 09 - Pronomes usados nas estratégias de relativização com VTI .....	69
Tabela 10 - Orações relativas diante de expressões temporais em 1995 .....	71
Tabela 11 - Orações relativas diante de expressões temporais em 2015 .....	72

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO</b> .....	<b>17</b>
2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E LÍNGUA .....	17
2.2 OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS .....	19
2.3 A PESQUISA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA .....	21
<b>2.3.1 O conhecimento científico e a educação</b> .....	<b>22</b>
<b>2.3.2 A ciência linguística e o ensino de Língua Portuguesa</b> .....	<b>24</b>
<b>3 A NORMA LINGUÍSTICA</b> .....	<b>29</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE NORMA E NORMA-PADRÃO .....	29
<b>3.1.1 Norma, variação e mudança</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1.2 Norma-padrão: esclarecendo conceitos</b> .....	<b>32</b>
<b>3.1.3 A norma e o registro</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1.4 A norma e a noção de erro</b> .....	<b>41</b>
3.2 A NORMA-PADRÃO NO ENSINO.....	43
<b>3.2.1 Estudo da norma-padrão: abordagem tradicional</b> .....	<b>44</b>
<b>3.2.2 Estudo da norma-padrão: abordagem linguística</b> .....	<b>47</b>
3.3 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A NORMA-PADRÃO OBJETIVA .....	49
<b>3.3.1 Leite e Ribeiro (2004) – norma padrão: escrita <i>versus</i> oralidade</b> .....	<b>50</b>
<b>3.3.2 Moreira (2006) – Norma-padrão subjetiva <i>versus</i> norma-padrão objetiva em Luís Fernando Veríssimo</b> .....	<b>50</b>
<b>3.3.3 Saraiva (2008) – influência da oralidade na norma escrita</b> .....	<b>51</b>
<b>3.3.4 Santos (2015) – as estratégias de relativização no jornal <i>O globo</i></b> .....	<b>51</b>
<b>3.3.5 Lopes (2003) – a gramaticalização do <i>a gente</i> na oralidade dos indivíduos do segmento social de maior poder</b> .....	<b>52</b>
<b>3.3.6 Borges (2004) – a gramaticalização do <i>a gente</i> em Guajarão/RS e Pelotas/RS</b> .....	<b>52</b>
<b>3.3.7 Galembeck (2012) – Os pronomes demonstrativos na referenciação discursiva</b> ...	<b>53</b>
<b>4 A NORMA-PADRÃO OBJETIVA NO <i>CORPUS</i></b> .....	<b>54</b>
4.1 FENÔMENOS COM BAIXA TENSÃO NORMATIVA .....	54
<b>4.1.1 O verbo <i>dar</i> no infinitivo pessoal</b> .....	<b>54</b>
<b>4.1.2 Regência do verbo <i>falar</i></b> .....	<b>55</b>
<b>4.1.3 As formas <i>num/numa</i></b> .....	<b>56</b>

<b>4.1.4 Demonstrativos na referência discursiva anafórica .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1.5 Demonstrativos na referência discursiva catafórica .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1.6 Pronome relativo <i>cujo</i>.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 FENÔMENOS COM ALTA TENSÃO NORMATIVA.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2.1 O uso do <i>a gente</i> como pronome de primeira pessoa do plural .....</b>	<b>61</b>
<b>4.2.2 A transitividade do verbo <i>assistir</i> .....</b>	<b>63</b>
<b>4.2.3 Contração da preposição <i>para</i> com artigo definido e/ou síncope de <i>para</i> .....</b>	<b>64</b>
<b>4.2.4 Próclise em início de oração .....</b>	<b>66</b>
<b>4.2.5 Orações relativas com verbo transitivo indireto .....</b>	<b>68</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos linguísticos como os de Antunes (2007) e Neves (2003) têm defendido um ensino de língua que prepare o aluno para saber se expressar verbalmente nos mais variados contextos em que possa ser inserido, o que implica conhecer diversas normas da língua. De acordo com Antunes (2007), cada aluno tem o direito de acesso ao maior número possível de usos da língua, o que inclui a norma-padrão. Neves (2003) afirma que a escola deve trabalhar a língua em uso e, portanto, tornar objeto de estudo todas as normas linguísticas, inclusive aquela considerada como de maior prestígio sociocultural, à qual o aluno não teve oportunidade de conhecer em seu ambiente familiar ou em sua comunidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos (BRASIL, 2000), para se cumprir a função de ensinar a escrita e a língua padrão, é preciso combater certos preconceitos, tais como o de acreditar que a língua deve se adequar a uma forma correta de falar. A língua está em constante mudança e o ensino deve acompanhar isso.

É relevante para esta pesquisa observar que, devendo ou não ser ensinada, parece unânime entre os estudiosos que a norma-padrão deve ser inerente ao estudo da língua e da qual o professor deve ter domínio para abordá-la, quando necessário, em sala de aula. Trata-se, portanto, de tema diretamente ligado ao ensino de língua. Tendo em vista a missão de lidar com esse tema em sala de aula, surgem os seguintes questionamentos: *O que é a norma-padrão enquanto norma objetiva<sup>1</sup>? Que usos linguísticos caracterizam a norma-padrão?*

Pensando nessa problemática e na necessidade de levantar dados empíricos a respeito do que vem a ser essa norma, esta pesquisa tem como tema o *estudo da norma-padrão<sup>2</sup>*, pois visa investigar como esta se realiza nos usos linguísticos, o que, conseqüentemente, pode subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Partiremos da assunção de que existe uma norma-padrão objetiva<sup>3</sup>, que se realiza nos usos efetivos das pessoas pertencentes ao segmento social de maior poder, que sofre influência do discurso e que, portanto, é modificada pelos próprios usos.

---

<sup>1</sup> De acordo com Coseriu (1987), a norma linguística tem dupla concepção: uma *subjetiva*, que se refere à norma prescrita como modelo ideal de língua, e outra *objetiva*, que se refere a usos linguísticos reais. Neste trabalho, adotaremos o termo *norma-padrão objetiva* para designar o comportamento linguístico efetivo de indivíduos pertencentes ao segmento social de maior poder, inspirados também em Rodrigues (2012), que reconhece haver também no conceito de norma-padrão essa dupla concepção, afirma haver um *padrão ideal* (subjetivo) e um *padrão real* (objetivo). O conceito de norma-padrão será discutido na seção 3.

<sup>2</sup> Ressaltamos, de início, que, para os autores Perini (2003a) e Britto (1997), a norma-padrão se manifesta apenas na escrita. A discussão sobre a concepção de norma-padrão deste trabalho será feita na seção 3.

<sup>3</sup> Justificamos a opção pelo termo norma-padrão objetiva na subseção 3.1.2.

Na segunda seção, com base em Heller (2004), Duarte (2010), Abrantes e Martins (2007) e Kuenzer (2003) e, sabendo que a norma-padrão é um tema que perpassa o ensino de língua, fazemos aproximação entre estudo linguístico e ensino de língua. Compreendemos que o professor precisa ter sólidos conhecimentos teóricos e empíricos a respeito do que vem a ser a norma-padrão, para que suas dúvidas não tenham sérias implicações no trabalho de orientação dos alunos no estudo do funcionamento da língua. O professor precisa de conhecimento da realidade embasado cientificamente, para não cair no erro de transmitir aos alunos ideias falsas quanto aos usos que se faz da língua. O ensino de Língua Portuguesa deve acompanhar a realidade linguística: assim como não se pode tratar a língua como uniforme em virtude dos diversos estudos linguísticos que desconstruíram esse mito, tampouco se pode abordar, na sala de aula, norma-padrão como algo que difere do que se observa e se depreende da realidade.

Conforme Coseriu (1987, p. 72), precursor dos estudos sobre a norma linguística, o caminho para estudá-la "é o caminho que parte do falar concreto e procede por meio de abstrações sucessivas, relacionando o falar, os atos linguísticos concretos, com os seus modelos"; ou seja: é necessário partir dos usos linguísticos efetivos para estudar uma norma.

Assim, temos como objetivo principal compreender como se caracteriza a norma-padrão objetiva do português brasileiro e quais são as suas implicações para o ensino. Para isso, utilizamos como *corpus* textos de jornais de maior circulação no Brasil. Essa escolha foi embasada em Perini (2003a), que afirma ser a norma-padrão aquela empregada em textos jornalísticos e técnicos e caracterizada pela grande uniformidade gramatical e estilística. Para isso, analisamos textos jornalísticos de 1995 e de 2015 e verificamos se, em 20 anos, houve alguma diferença no padrão linguístico apresentado pelos jornais de grande circulação, por meio da observação e análise dos fenômenos selecionados. Buscamos também identificar os fatores linguísticos e/ou extralinguísticos que possam ter favorecido as ocorrências.

Temos observado comentários de linguistas nas redes sociais a respeito da realidade da norma-padrão objetiva, chamada norma culta por Lucchesi (2012) e Faraco (2008; 2012), o que instiga o presente estudo<sup>4</sup>. Como exemplo, citamos o comentário de Xoán Lagares, publicado em 18 de maio de 2017 em seu perfil pessoal de uma rede social, a respeito da fala do ex-candidato à Presidência da República Aécio Neves:

---

<sup>4</sup> Este estudo se desenvolveu no Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa, vinculado ao Mestrado Acadêmico em Educação da Ufopa, grupo que desenvolve o projeto de pesquisa “O português do Oeste Paraense: normas, variações e ensino”, do qual esta pesquisa faz parte. Três outros estudos realizados no Gelopa contribuem para o ensino de Língua Portuguesa, as pesquisas de Chaibe (2016) e Gomes (2016), recentemente concluídas, e de Marinho (2017) e Soares (2017), em andamento, as quais dialogam com a presente investigação em virtude de abordarem questões sobre a norma linguística e os processos de variação e mudança.

Aécio Neves: “Tem que ser um que a gente mata ele antes de fazer a delação”.  
 Esse enunciado é um magnífico exemplo de duas coisas:  
 - a norma culta brasileira, com relativa copiadora, “a gente” pronominal e uso do indicativo.  
 - o comportamento criminoso dessa elite política e econômica que o cidadão de bem, lobotomizado pela Rede Goebbels, cultua. (LAGARES, 2017).

O interesse desta investigação, portanto, está em compreender o que é a norma-padrão objetiva, observando os usos, e em apresentar nosso estudo ao professor como possibilidade de pesquisa a ser realizada também com os alunos. Para isso, optou-se por estudar um *corpus* constituído de textos escritos divulgados por jornais de grande circulação. A finalidade é oferecer à comunidade científica e aos professores de Língua Portuguesa dados científicos da realidade da norma-padrão do português brasileiro e propor perspectiva de discussão sobre o tema.

Os resultados da análise podem servir para o professor explicar com propriedade ao aluno que, mesmo que puristas da língua considerem errados, certos fenômenos fazem parte da norma, sendo encontrados em textos altamente monitorados, ou seja, passaram por revisão metódica. O professor pode ter, com esta pesquisa, mais subsídio para afirmar que existe uma norma-padrão objetiva, que se evidencia nos usos efetivos, e para explicar que é o uso que modifica a gramática e que a prescrição de regras por compêndios normativos não consegue impedir a mudança.

Sendo assim, o presente estudo se justifica enquanto pesquisa em educação e em linguagem, pois as análises que se apresentam podem contribuir para solidificação dos conhecimentos científicos sobre o tema e auxiliar o trabalho com a norma-padrão, com o qual o professor lida, já que se trata de algo que se faz presente nos estudos da língua portuguesa.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, caráter descritivo e de tipo documental<sup>5</sup>, pois busca compreender a norma-padrão descrevendo fenômenos de determinada realidade linguística a partir da análise de documentos escritos. Para a realização deste estudo, seguimos as seguintes etapas: 1) revisão da bibliografia sobre o tema; 2) levantamento dos textos que

---

<sup>5</sup> A presente pesquisa se define como de tipo documental de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69, grifos das autoras), que dizem: “**Pesquisa documental** - É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Os de primeira mão são os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, gravuras, pinturas a óleo, desenhos técnicos, etc. Os de segunda mão são os que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros”.

constituem o *corpus*; 3) seleção dos fenômenos investigados; e 4) descrição e análise dos dados obtidos.

Tendo em vista que buscamos investigar a configuração atual da norma-padrão em situações de escrita altamente monitoradas e considerando que o jornal impresso é uma das fontes propagadoras desta norma, havíamos pretendido selecionar o jornal pelo critério “jornal de maior prestígio”; no entanto, não encontramos fontes livres de suspeição que divulgassem a lista dos jornais mais prestigiados do país. As divulgações encontradas são de fontes pertencentes às empresas proprietárias dos próprios jornais. Assim, buscando a imparcialidade, optamos pelo critério “jornal de maior circulação”, tendo em vista o fato de a Associação Nacional de Jornais (ANJ), órgão não vinculado a quaisquer instituições donas de jornais, divulgar anualmente o *ranking* dos jornais brasileiros segundo a circulação. Além disso, esse critério atende o interesse em investigar os jornais mais lidos pelo brasileiro e que, portanto, representam referência em se tratando de jornalismo e uso da língua.

Segundo a última pesquisa da Associação Nacional de Jornais (ANJ), referente ao ano de 2015, o jornal de maior circulação no Brasil é o Super Notícia (MG), seguido pelo O Globo (RJ). No entanto, optou-se por analisar O Globo porque, dos dois, é o único que tem se mantido entre os três jornais que mais circulam no Brasil desde o ano de 2012, conforme pesquisas da ANJ.

Para seleção do gênero a ser analisado, levamos em consideração a afirmação de Britto (2003) de que textos de fundo de imprensa, como editoriais e artigos assinados, sofrem maior pressão do padrão normativo em comparação com outros de tema prosaico e quadrinhos, e a de Bagno (2001) de que textos jornalísticos, como as notícias, devido à urgência da publicação, passam por revisão rápida, deixando transparecer a gramática intuitiva do redator com regras próprias da oralidade de falantes do segmento social de maior poder, o que dificilmente ocorre com outros gêneros jornalísticos, como editoriais, críticas de cinema, livro e música, que podem demorar mais para ser elaborados. Dessa forma, os autores preveem resistência dos textos jornalísticos altamente monitorados a certos usos da oralidade.

Dos textos de fundo de imprensa do jornal serão estudados os de cunho opinativo, constantes na seção *Opinião*, por entender que passaram por revisão minuciosa. Fizemos um recorte dos textos publicados no período de 01 a 15 de janeiro de 1995 e de 01 a 15 de janeiro de 2015. Os textos levantados foram extraídos do acervo que disponibiliza as edições impressas de forma digitalizada. Optamos por escolher textos de uma diferença de tempo de 20 anos, com o intuito de comparar as recorrências dos fenômenos a ser analisados e verificar possíveis mudanças. Esse período foi escolhido em razão das profundas mudanças ocorridas em nossa

sociedade desde o ano de 1995, principalmente no que tange à forma de se comunicar, com o advento da internet. De acordo com Oliveira (2011), foi a partir de 1995 que a internet passou a ser de acesso público no Brasil.

A comparação da seção *Opinião* de 1995 com a de 2015 indica mudanças em relação às cores (em 2015, o jornal ainda era em preto e branco) e à diagramação (os dois períodos obedecem a padrões diferentes); com relação ao tamanho dos textos, em essência, parece não haver mudança: tanto em 1995 quanto em 2015, há textos curtos e longos, dependendo do gênero e do assunto; quanto ao gênero, os artigos e os comentários são os mais longos; em relação ao assunto, os de política são os mais volumosos.

A seção *Opinião* do jornal *O Globo* abriga textos dos gêneros opinativos<sup>6</sup> editorial, comentário, artigo de opinião, crônica, carta do leitor e caricatura e é publicada diariamente no caderno Matutina. Excetuamos da análise as cartas dos leitores, em razão da origem diversa dos leitores, e os textos de gênero caricatura, por ser não verbal. De cada publicação da seção, extraímos em média seis textos, totalizando cerca de 180 textos.

Para realizarmos a coleta dos fenômenos linguísticos nos textos jornalísticos, as páginas digitalizadas dos jornais foram tratadas com o software OCR (*Optical Character Recognition*) – Reconhecimento Ótico de Caracteres –, de modo a possibilitar a consulta dos fenômenos selecionados (os jornais digitalizados não permitem o uso da ferramenta de busca). Utilizamos a referida tecnologia para convertermos as páginas em arquivos *Word* e, assim, conseguirmos realizar as buscas.

Os fenômenos pesquisados foram selecionados de acordo com o nível de tensão normativa. Esse critério se baseia no conceito elaborado por Britto (1997), ao qual denomina *saliência*. Para o autor, quanto maior pressão normativa o uso linguístico sofre por parte das instâncias reguladoras da língua (escola, revisores textuais) maior é o nível de *saliência*, ou seja, maior é o nível de tensão normativa. Segundo o autor, "as formas variantes podem ter graus de maior ou menor *saliência*, seja em função de sua identificação com a fala de um determinado grupo social, seja porque faz parte dos casos evidenciados pela prática normativa" (BRITTO, 1997, p. 67). Sendo assim, investigamos tanto fenômenos com alta tensão normativa, que são submetidos à correção ostensiva, como por exemplo o uso do *a gente* como pronome de primeira pessoa do plural e o emprego de próclise em início de oração, quanto fenômenos de baixa tensão normativa, que não costumam sofrer revisão, tais como a variação da regência do verbo *falar* e a variação dos pronomes demonstrativos na referenciação discursiva.

---

<sup>6</sup> A respeito dos gêneros jornalísticos, trataremos na seção 2.2.

O presente trabalho se organiza em cinco seções. Na **primeira seção**, apresentamos o tema, os objetivos, a justificativa e a metodologia da pesquisa. Na **segunda seção**, expomos as concepções de linguagem, de língua e de ensino na quais a pesquisa se fundamenta. Na **terceira seção**, abordamos os conceitos de norma linguística, destacamos a concepção que adotamos na pesquisa e fazemos breve reflexão sobre a relação entre norma linguística, erro, variação e mudança linguística, abordando a concepção de norma-padrão em que se baseia a pesquisa e refletindo sobre suas diversas formas de tratamento no ensino de língua. Na **quarta seção**, descrevemos os fenômenos encontrados no *corpus* e apresentamos os resultados da investigação. Na **quinta seção**, apresentamos as considerações finais.

## 2 LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO

Para investigar a norma-padrão objetiva em textos jornalísticos, é importante apresentar a concepção de linguagem e língua com a qual trabalhamos e, por ser esta uma pesquisa em educação, explicitar a íntima relação entre a pesquisa linguística e o ensino de Língua Portuguesa. Assim, a presente seção tem como objetivo apresentar: 1) a concepção de linguagem e língua que subjaz à pesquisa; e 2) uma reflexão a respeito da importância do olhar científico no ensino de Língua Portuguesa.

### 2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E LÍNGUA

Neste trabalho, entendemos a língua como fato social, mas não na forma como a concebe o estruturalismo saussureano, que desconsiderou a língua em uso. Segundo Kenedy e Martelotta (2003), os estudos de Saussure foram de suma importância para o desenvolvimento da linguística moderna, provocando grande mudança nos estudos linguísticos, que passaram do caráter puramente histórico para descritivo. Essa perspectiva desenvolvida pelo mestre genebrino ficou conhecida como estruturalismo. A partir dela, a língua é vista como sistema homogêneo.

Conforme Neves (1994, 1997), dentro do estruturalismo surgiram estudos que concebiam a língua como entidade autônoma e desprezavam sua relação de dependência com o uso. No entanto, ainda dentro do estruturalismo, outros estudiosos passaram a destacar que as línguas não podem ser descritas como estruturas autônomas, tendo em vista que existem com o propósito de construir relações comunicativas. Esses últimos concebiam a língua como sistema funcional, pois é utilizada com finalidade específica, a interação verbal.

Dentro do estruturalismo os linguistas passaram a ter focos diferentes no estudo das estruturas linguísticas. Assim, o estruturalismo deu origem a duas vertentes: o formalismo e o funcionalismo. De acordo com a autora, o formalismo considera primordial a análise da forma linguística e secundária a função por ela desempenhada; já o funcionalismo privilegia o estudo da função em detrimento da forma. Se a abordagem formalista encara a linguagem como entidade autônoma, suficiente em si mesma, a abordagem funcionalista vê a linguagem como dependente da situação de uso.

Kenedy e Martelotta (2003) afirmam que os linguistas pós-saussureanos que se dedicaram ao estudo da língua em situações reais de interação foram os estudiosos do Círculo Linguístico de Praga, para os quais a língua é um sistema funcional porque usada para cumprir

certo propósito, uma finalidade específica. Com os estudos de base funcionalista, passou-se a ter uma concepção de língua que existe em função do uso que se faz dela na interação entre os indivíduos. A língua passou a ser vista como estrutura flexível, que se adapta às situações sociocomunicativas, as quais ajudam a determinar sua estrutura. Com essa perspectiva, surgem os termos *função* e *funcional*, definidos de formas diferentes pelos autores funcionalistas. Entretanto, esses estudiosos, ao empregarem tais termos, apresentam pontos em comum quanto aos seus significados: ambos os termos dizem respeito ao propósito comunicativo e o contexto discursivo da interação, aspectos essenciais para compreensão do fenômeno linguístico em uso.

Segundo Modesto (2006), a análise das estruturas linguísticas, na perspectiva funcionalista, leva em conta o processo comunicativo como um todo, considerando fatores extralinguísticos que fazem parte do processo comunicativo, como a intenção do ato de fala, os participantes (falante/ouvinte) e o contexto da interação. Conforme Neves (1994), a visão funcionalista objetiva observar como os indivíduos se comunicam eficientemente por meio de uma língua, de modo que o foco do estudo funcionalista é a *competência comunicativa*, termo cunhado por Hymes (1972), que se refere à capacidade que cada indivíduo tem de se comunicar, sendo esta capacidade dependente tanto do conhecimento linguístico tácito (gramática internalizada) quanto das normas de adequação dos usos (definidas culturalmente). Assim, estudar a língua do ponto de vista da teoria funcionalista é levar em conta as estruturas das construções linguísticas e as funções que desempenham. Isso quer dizer que, na abordagem funcionalista, descrever a forma linguística não é o bastante para saber seu som e seu significado; a descrição funcionalista necessita que se identifique quem é o falante/escrevente, o ouvinte/leitor e seus papéis na interação social.

Com os trabalhos de base funcionalista, surge a gramática funcional, que tem o propósito de explicar os fenômenos que se observam como regularidades nas mais diversas circunstâncias de uso. Neves (1994) destaca que o foco da gramática funcional não é nem somente a forma nem somente o uso em si, mas a articulação entre forma e uso. A gramática funcional tem foco na competência comunicativa, a qual diz respeito à capacidade discursiva dos usuários, que vai além da simples codificação e decodificação das formas linguísticas e envolve o uso e a interpretação das expressões de forma intencional e suficiente.

Neves (1997, p. 20) explica que

A gramática busca regularidades, busca especificar a sistematicidade da atividade linguística, porque sua finalidade não é dar conta de peculiaridades ou idiosincrasias de um determinado enunciado que um determinado falante produz em uma determinada situação. O que se põe em exame é a produção de sentido, e ela se opera no jogo que equilibra o sistema: o jogo entre as restrições e as escolhas, estas inscritas na natureza da atividade linguística,

bem como na sua função, suas condições de produção, suas estratégias, seu processo de produção, e até seu acabamento formal.

Segundo Oliveira e Votre (2009), os conceitos de discurso e de gramática foram definidos nos estudos de Sankoff e Brown, no trabalho *The origins of syntax in discourse: a case study of Tok Pisin relatives*, publicado em 1976, e Givón, no artigo *On understanding grammar*, publicado em 1979. O discurso se refere à forma como cada indivíduo de uma comunidade cria estratégias para organizar e realizar sua expressão verbal. A gramática, por sua vez, é o conjunto dos usos recorrentes na comunidade, implicando a descrição das regularidades linguísticas coletivas, ou seja, dos usos realizados coletivamente pelos membros de determinada comunidade linguística.

É na concepção de língua como sistema funcional cuja finalidade é a interação verbal que se fundamenta esta pesquisa, tal como estabelece a teoria funcionalista, que considera os fatores que atuam no processo de comunicação como um todo, pois a língua não existe em si mesma, mas na relação com a sociedade. Seus usuários não são simples emissores e receptores, mas agem por meio da língua para atingir objetivos específicos: expor opinião, discordar, questionar, pedir algo, informar, levar alguém a agir de determinada forma.

Dessa forma, para estudar fenômenos da linguagem, não basta recorrer à observação da forma, mas observar o que está por trás do emprego dessas formas e analisar quem é o falante, sua intenção, o gênero, entre outros fatores que contribuem para a estrutura da língua.

## 2.2 OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Segundo Marcuschi (2011), os gêneros textuais manifestam-se nos textos com os quais lidamos e apresentam padrões sociocomunicativos específicos definidos pela funcionalidade, pelos objetivos enunciativos e estilos estabelecidos por fatores históricos, sociais, institucionais e técnicos. O autor destaca que os gêneros não são constructos propriamente formais, mas entidades comunicativas caracterizadas por sua funcionalidade e composição retórica. Marcuschi (2011) distingue gênero de tipo textual, entendendo que este último é caracterizado por sua organização linguística. São cinco os tipos textuais: dissertação, argumentação, descrição, narração e injunção. Os gêneros podem empregar vários tipos textuais em sua composição. Como exemplos de gênero, o autor cita a carta e o artigo de opinião

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004a), os gêneros têm três dimensões principais: o conteúdo, que é o conhecimento divulgado por meio deles; a estrutura, relacionada à

organização comunicativa e aos aspectos visuais próprios de cada gênero; e a configuração linguística, relativa aos tipos textuais e a outros traços linguísticos característicos dos gêneros.

Além disso, segundo Marcuschi (2011), os gêneros, enquanto atividade sociodiscursiva, contribuem para o controle social e legitimação do poder. É por meio deles que nos inserimos e agimos na sociedade, exercendo ou recebendo controle social.

O gênero jornalístico especificamente, segundo Melo e Assis (2016, p. 49), é a classe que agrupa diferentes formatos “de transmissão e recuperação oportuna de informações da atualidade, por meio de suportes mecânicos ou eletrônicos (...), potencialmente habilitados para atingir audiências anônimas, vastas e dispersas”. O formato jornalístico diz respeito à estrutura da informação veiculada pela mídia, ligada a aspectos textuais e próprios da forma de funcionamento de cada unidade agrupada pelos gêneros. O que Melo e Assis (2016) denominam de gênero corresponde a um grande grupo formado por vários gêneros. Esses gêneros que constituem os grandes grupos são o que os autores chamam de formatos.

Para Melo e Assis (2016), os gêneros jornalísticos são definidos por dois fatores básicos: a capacidade de agrupar diferentes formatos e a função social. Há gêneros informativos (vigilância social), opinativos (exposição de ideias, opiniões), interpretativos (educação, elucidação, esclarecimento), diversionais (diversão, lazer) e utilitários (útil para a realização das atividades cotidianas).

De acordo com a Classificação Marques de Melo (Melo e Assis, 2016), referente à imprensa brasileira e possivelmente uma das mais utilizadas no país, os formatos jornalísticos atualmente são: 1) de gênero informativo; nota, notícia, reportagem e entrevista; 2) de gênero opinativo; editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, caricatura, carta e crônica; 3) de gênero interpretativo; análise, perfil, enquete, cronologia e dossiê; 4) de gênero diversional; história de interesse humano, história colorida; e 5) de gênero utilitário; indicador, cotação, roteiro e serviço.

O autor afirma que há pouca diferença entre os formatos editorial, artigo e comentário. O editorial não é assinado e representa a opinião da instituição; o artigo é, em geral, assinado por um especialista (economista, advogado), que analisa os fatos a partir de seus conhecimentos na área em questão; o comentário é de autoria de um jornalista experiente, que analisa fatos veiculados por textos do gênero informativo, como a notícia e a reportagem, e aponta prováveis consequências e repercussões. Esses dois últimos são mais difíceis de distinguir, mas é possível identificar diferenças entre eles quanto à condução dos argumentos. Geralmente, os artigos são mais objetivos em suas conclusões, já o comentário busca despertar a reflexão no leitor.

De acordo com essa classificação, o *corpus* da presente pesquisa é constituído de textos dos formatos editorial, comentário, artigo e crônica, pertencentes ao gênero opinativo. Alguns textos apresentam a visão de um especialista sobre determinado assunto, caracterizando o gênero artigo de opinião; outros são textos não assinados, algumas vezes precedidos do título “nossa opinião”, o que caracteriza o formato editorial. Há outros que são de jornalistas conhecidos, em que comentam notícias de grande repercussão, o que caracteriza o gênero comentário. Outros são crônicas de colunistas ou escritores conhecidos, em que há o relato de fatos vivenciados pelo próprio autor ou por conhecidos do autor.

Dolz e Schneuwly (2004b) propuseram um modelo de classificação de gêneros em grandes agrupamentos. Segundo sua classificação, os gêneros jornalísticos se organizam em dois grandes grupos. No grande grupo caracterizado pela discussão de problemas sociais controversos, pela tipologia textual argumentativa e tomadas de posição, estão os gêneros editorial, comentário e artigo de opinião. A crônica se inclui no grande grupo configurado pela documentação e memorização de ações humanas, pela tipologia textual expositiva e representação de experiências vividas no tempo.

Do gênero crônica, espera-se um discurso em tom informal, quando influenciado pela narrativa de experiência pessoal do autor. Já nos textos editoriais, comentários e artigos, prevê-se maior formalidade, tendo em vista a preocupação de convencer o leitor da opinião, sendo a linguagem cuidada um recurso encarado como indicativo de credibilidade.

A despeito das propostas de classificação de gêneros apresentadas pelos autores, Marcuschi (2011) ressalta que os gêneros não são rígidos, pelo contrário, são estruturas dinâmicas de ação social que se concretizam por meio da linguagem. No entanto, como modelos relativamente estáveis, com padrões específicos, os gêneros regulam e limitam a produção textual. Em face disso, os textos jornalísticos obedecem a uma norma imposta pelo próprio gênero, havendo, no entanto, possibilidade de variação. Assim, os usos linguísticos serão influenciados pelo próprio gênero por meio do qual se divulga o texto.

### 2.3 A PESQUISA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA

Atualmente, na escola, enquanto as demais disciplinas são baseadas em conhecimentos construídos cientificamente, a disciplina de estudo da língua, a Língua Portuguesa, é fundamentada nas regras difundidas pelas gramáticas normativas. Parece não haver preocupação de fato com o desenvolvimento do olhar científico sobre a língua. Esse contexto nos leva a refletir a respeito da necessidade de um ensino de Língua Portuguesa voltado para o

conhecimento científico da realidade da língua. Nesta subseção, discutimos, com base em Heller (2004), Duarte (2010), Abrantes e Martins (2007) e Kuenzer (2003), a respeito da importância do conhecimento científico para o ensino; e nos fundamentamos em Bagno (2001) e Britto (2003) no que se refere especificamente à contribuição da Linguística, enquanto ciência, para o ensino de Língua Portuguesa.

### **2.3.1 O conhecimento científico e a educação**

Para Heller (2004), a vida humana é um constante movimento entre duas categorias opostas, a particularidade e a genericidade, portanto todo indivíduo é ser particular e ser genérico. O particular é o pensamento automático, irrefletido, é a forma como indivíduo incorpora o genérico, é a expressão deste. Já o genérico-humano ultrapassa o automatismo, é o pensamento consciente, o conhecimento e os valores; e se manifesta em toda atividade orgânica social, como a arte, a ciência e a política.

Para a autora, quanto mais proveitosa a relação entre o particular (realidade cotidiana) e o genérico (realidade universal), mais há condição de liberdade. Quanto mais o indivíduo tem consciência do seu fazer, mais ele participa da genericidade sem deixar de viver na particularidade.

Nessa perspectiva, é impossível um indivíduo viver no genérico-humano apenas. Da mesma forma, o indivíduo não pode viver totalmente no particular. Todo indivíduo, em alguma medida, participa do genérico-humano e está inserido no particular. No entanto, ao relacionar o particular com o genérico, tomando consciência de seus pensamentos e ações, o indivíduo deixa de ficar imerso no fazer automático. Logo, quanto mais a pessoa tem consciência das suas ações, mais ela participa da genericidade.

Heller (2004) afirma que a alienação é o afastamento do genérico-humano e imersão no particular. De acordo com a autora, o movimento contrário, afastamento do particular e elevação ao genérico-humano, ocorre pela superação dialética da particularidade, inserindo-se cada vez mais no genérico-humano pela apropriação das objetivações duradouras da humanidade, que são a produção física e intelectual do conhecimento; ou seja, a superação dialética da particularidade depende do domínio dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da história.

Tomando como base o estudo de Heller (2003) para pensar a educação, há que reconhecer que a função da escola é ampliar a possibilidade de apropriação das objetivações duradouras da humanidade. Essa é a essência de uma escola para a emancipação. Segundo

Heller (2004) e Duarte (2010), uma das formas de superação da realidade imediata é a descontextualização. Contextualizar é educar com a finalidade de transmitir ao aluno conteúdos “que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano” (DUARTE, 2010, p. 37); descontextualizar é ir além do ensino utilitarista e “uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2010, p. 37). Assim, a escola deve ser conteudista, não no sentido transmitir verdades absolutas, mas no sentido de proporcionar ao aluno a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade, ofertando-lhe possibilidades que vão além do cotidiano.

Uma escola que não oferece as objetivações duradouras ou os bens culturais produzidos pela humanidade não contribui para a emancipação e para a igualdade. Na perspectiva de Heller (2003), o fazer docente preso ao cotidiano é um fazer alienado. Sendo assim, a finalidade da educação é alcançar o genérico-humano e ir para além do imediato.

Da mesma forma, Abrantes e Martins (2007) afirmam que o ser humano, na medida em que interage com o produzido na história (objetivações da humanidade), elabora níveis de conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento se realiza com base no que está produzido e a investigação científica é a tentativa de, a partir do já conhecido, produzir conhecimentos que o superem em quantidade e qualidade.

De acordo com essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, se pretende ter caráter emancipatório, precisa articular o universal (genérico) com o local (particular), elevando os alunos ao genérico-humano pela apropriação dos conhecimentos científicos, para que lhes seja possível conhecer a realidade em que estão inseridos sem se conformar a ela, capacitando-os a superá-la.

Nesse sentido, o professor tem o papel de ensinar o aluno a conhecer a realidade e, especificamente no caso do professor de língua, de ensinar a conhecer a realidade dos diferentes usos que se faz da língua. Entretanto, “este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado do trabalho intelectual” (KUENZER, 2003, p. 66).

Portanto, considera-se necessário que o professor tenha domínio teórico para cumprir a tarefa de se debruçar sobre a realidade linguística, recriá-la no pensamento e elaborar explicações, produzindo conhecimentos em conjunto com os alunos, pois problematizar a realidade “requer, *a priori*, um domínio conceitual básico. Caso contrário, a decodificação dos dados identificados pode não alçar a superação de um conhecimento imediato” (ABRANTES e MARTINS, 2007, grifo dos autores). Apesar de ser “o trabalho teórico um processo de

apropriação da realidade pelo pensamento, ele não é suficiente para transformar a realidade” (KUENZER, 2003, p. 53), é essencial nesse processo, pois “de posse do conhecimento científico, o conhecimento tácito se desenvolve; a recíproca, porém, não é verdadeira (...); ou seja: a prática, por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica” (p. 65).

Assim, é preciso que haja relação entre conhecimento prático (fruto do contato com a realidade imediata) e conhecimento teórico (sistematizado ao longo da história). Essas duas categorias se relacionam com aquelas estabelecidas por Heller (2004), o cotidiano e o genérico-humano. Para Kuenzer (2003), quanto maior a inserção dos indivíduos nas práticas sistematizadas, maior a competência; assim como, para Heller (2004), quanto mais inserido no genérico-humano, menos alienado é o indivíduo.

Dessa forma, a compreensão da realidade deve estar amparada pelos conhecimentos sistematizados ao longo da história do desenvolvimento humano, isto é, pelo conhecimento científico. E um espaço em que o aluno pode ter acesso a esse tipo de conhecimento “enquanto produto do pensamento humano e método para aprender a conhecer” é a escola (KUENZER, 2003, p. 67). É na escola que deve ser oportunizada ao aluno a apropriação do patrimônio cultural e intelectual da humanidade, para que tenha condições de ultrapassar os limites do cotidiano e possa pensar por si só, desenvolver pensamento crítico sobre a realidade e participar ativamente na sociedade.

### **2.3.2 A ciência linguística e o ensino de Língua Portuguesa**

A forma como os gramáticos alexandrinos tratavam os fenômenos linguísticos no início dos estudos da linguagem gerou dois grandes erros: o da separação rígida entre fala e escrita e o tratamento da mudança linguística como destruição da língua (LYONS, 1979). E isso repercute até hoje na sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa. A Gramática Tradicional exclui a língua falada e foca exclusivamente na língua escrita, especificamente a escrita literária, mais prestigiada (BAGNO, 2001).

O ensino que busca impor usos não tem fundamento científico, pois a ciência não visa estabelecer “certo” e “errado” e impor valores, mas sim conhecer a realidade e explicá-la. Ensinar Língua Portuguesa sob olhar científico é compreender o que é fato na língua, é entender os fenômenos que ocorrem, e não imaginar o que deveria ocorrer; é conhecer os usos, e não determinar o que se deve usar.

Com o tempo, a Gramática Tradicional, que tratava apenas de usos escritos literários, passou a ser usada para regular qualquer uso escrito e oral, tornando-se instrumento de poder e

dominação do segmento social mais elevado sobre o restante da sociedade (BAGNO, 2001, p. 17). “A GT saiu ‘colonizando’ todo o resto, criando um império de ideias, noções e preconceitos sobre o que é ou não é ‘língua’, que perdura quase inalterado até hoje no senso comum” (BAGNO, 2001, p. 17). E, na escola, a Gramática Tradicional encontrou lugar profícuo para disseminação dessas ideias fundamentadas no senso comum, que existem, e resistem, até hoje no ensino.

Tendo em vista que a língua é funcional e que, portanto, cada forma assume função diferente dependendo do uso que dela faz o falante, para classificar determinada palavra é necessário observar a função por ela desempenhada dentro do enunciado e as relações que estabelece com outras; olhar a morfologia da palavra não é suficiente. No entanto, o ensino tradicional, influenciado pelas rígidas classificações da Gramática Tradicional, não considera as funções que as palavras exercem nos usos reais, e reforça a ideia de que uma palavra só pertence a determinada classe (BAGNO, 2001, p. 21).

Para Bagno (2001, p. 22), a Gramática Tradicional não tem respaldo científico, fundamentando-se em dogmas. Suas proposições não se definem como fatos científicos. Entretanto, a GT tem regulado desde muito tempo os usos linguísticos, tanto orais quanto escritos, por isso, numa postura científica, não se ignora este fato, considera-se sua realidade nas análises. Trata-se de reconhecer sua influência nos usos, e não de legitimá-la.

O autor destaca que:

O que é preciso, sim, é deixar de ver a Gramática Tradicional como uma doutrina “sagrada” e “infalível” para que estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno de linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre língua e pensamento, o do exame das relações que as pessoas estabelecem entre si por meio da linguagem, etc. Em suma, empreender o estudo da gramática das línguas dentro de uma perspectiva científica, de acordo com os conceitos modernos de ciência. Para isso, temos de parar definitivamente de usar e abusar da GT como se nela estivesse contida a verdade absoluta e incontestável a respeito da língua (BAGNO, 2001, p. 22).

Ainda de acordo com o autor, a missão da escola, além de transmitir os conhecimentos, é possibilitar ao aluno a produção do seu próprio conhecimento, contribuindo intelectualmente para a sociedade. O ensino de língua materna voltado para a apropriação, pelos alunos, das regras preconizadas pela Gramática Tradicional foi por muito tempo criticado e, com o avanço da linguística, muito se tem debatido a respeito do ensino de Língua Portuguesa que possibilite os alunos se apropriarem de “ferramentas linguísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua” (BAGNO, 2001, p. 158).

No entanto, essa ideia não é consenso entre os estudiosos. Britto (2003), por exemplo, afirma que o objeto de ensino da escola é a inserção dos alunos nas práticas sociais de linguagem de forma a dominá-las. O que se desprende da visão deste autor é que tomar como objeto o ensino da norma de prestígio, em vez das regras da Gramática Tradicional, é apenas trocar um ensino normativo (prescritivo) por outro.

Segundo Chaibe (2016, p. 59), o ensino de língua pautado na Gramática Tradicional “tem como principal pressuposto a existência de um uso correto da língua a partir do qual as atividades escolares buscam ensinar que qualquer outra variedade deve ser substituída pela norma padrão”. Infere-se, a partir desse pensamento e de Britto (2003), que o ensino da norma de prestígio tende a promover tratamento estigmatizante das variedades da língua, assim como o faz o ensino das regras da Gramática Tradicional.

Para Britto e Ferreira (2017, p. 79), “o maior erro do modelo escolar de ensino de Língua Portuguesa, contudo, continua a ser a fixação de sua finalidade maior como sendo a apresentação e aquisição do certo da língua”. No entanto os autores ressaltam que não se pode negar que na língua há os “certos” e ter conhecimento desses usos, de suas origens e limites é necessário, e, além disso, “dominá-los conforme as circunstâncias e interesses é condição de participação e possibilidade de autonomia” (p. 81).

Os estudos de Gomes (2016, p. 12) reforçam a importância de haver equilíbrio entre o estudo científico da língua – que considera os usos efetivamente empregados pelos falantes – e o ensino normativo-prescritivo, afirmando que “a normatização é necessária ao estabelecimento dos padrões linguísticos, em decorrência de concebermos a língua como instrumento de interação entre os membros de uma sociedade”, que é organizada por normas.

Com os debates favoráveis ao ensino da norma-padrão, surge um discurso normativo que considera a referida norma como ideal de língua a ser alcançado por todos, afirmando que se devem estudar os usos reais dos falantes e que a referência do ensino é a fala real dos indivíduos pertencentes ao segmento de maior poder social. Estudos que se pautam nesse discurso provavelmente comprometem seu caráter científico quando, mesmo condenando o que têm feito os puristas da língua, reforçam o ensino normativo e a ideia de que existe o “bem falar” e o “bem escrever”, apenas trocando a gramática normativa pela norma-padrão enquanto expressão do “bem falar/escrever”.

Cabe destacar que o “certo” e o “errado” na língua são construções ideológicas e resultam “das relações de poder, dos conflitos sociais, das imposições de valores de determinados grupos sobre os demais” (BAGNO, 2007, p. 62). Para Lucchesi (2015, p. 177), “no caso brasileiro, de uma sociedade com uma das mais desequilibradas distribuições de renda

do planeta, a normatização linguística não poderia deixar de ser um poderoso instrumento de dominação ideológica e de discriminação de classe”. Essa opressão praticada pelo segmento social de maior poder sobre os demais segmentos se manifesta por meio do preconceito linguístico, que, na verdade, é preconceito social, pois o que se julga “certo” ou “errado” não é a língua em si, mas a pessoa que fala em razão de sua origem. De acordo com Lucchesi (2015, p. 197), “quando se trata das formas que não são muito frequentes na fala dos mais letrados e são típicas da fala da população de baixa renda, (...) a condenação social é muito explícita e vigorosa”.

À Linguística, como qualquer ciência, não cabe estabelecer o que é certo ou errado; busca, na verdade, investigar os fenômenos da língua, descrevê-los e explicá-los. Dessa forma, pode contribuir para o enriquecimento do conhecimento da língua portuguesa, inclusive por parte do professor de Português. A disciplina Língua Portuguesa, orientada pelas descobertas da Linguística e buscando desenvolver no aluno o olhar científico, pode colaborar para o processo de conhecimento do funcionamento da língua.

Geralmente, os falantes da língua portuguesa têm a crença de que não conhecem ou não dominam o português. Isso deve principalmente a dois fatores: 1) é comum acreditar que, para falar, não é necessário pensar antes, e que ter conhecimento (inclusive da língua) implica reflexão consciente e trabalhosa; e 2) a escola tem levado os alunos a crer que não sabem português, mesmo sendo falantes da língua, e o fracasso nas atividades de estudo da língua só tem reforçado essa ideia (PERINI, 2003b).

Apesar das crenças dos falantes, o conhecimento da língua portuguesa é desenvolvido por qualquer usuário que a tenha como língua materna (PERINI, 2003b). Perini compara a habilidade de falar determinada língua com a habilidade de andar. O indivíduo que anda provavelmente nunca ouviu de ninguém que não ande corretamente, que não sabe andar ou que precise fazer um curso para sabê-lo. Por mais que a pessoa não saiba explicar os processos fisiológicos que a capacitam para andar, ela o sabe fazer.

Esse é um tipo conhecimento implícito, o mesmo que tem o falante a respeito de sua língua, pois se expressa nessa língua e reconhece expressões malformadas, mesmo sem ter sido instruído e sem conseguir explicar como isso ocorre. Trata-se de um conhecimento altamente elaborado e desenvolvido espontaneamente, assim como a habilidade de andar, por imitação e por meio de capacidades de ordem biológica (PERINI, 2003b).

Já o conhecimento explícito, que consiste em saber explicar por que falar de uma forma, com consciência das regras que atuam na sua fala e poder falar sobre elas, nem todo falante

tem. (PERINI, 2003b). Esse tipo de conhecimento não é desenvolvido de forma espontânea, e pode ser aprendido nos ambientes escolares.

Em face do que foi exposto, compreendemos que é no espaço escolar que o aluno tem oportunidade de conhecer a norma-padrão, e esse conhecimento necessita do enfoque científico, para não legitimar preconceitos. Para que esse enfoque se estabeleça, o professor precisa conhecer o maior número possível de normas linguísticas, especialmente a norma-padrão, termo cuja definição, à primeira vista, parece não ser consensual entre os estudiosos. É sobre esses conceitos que discutiremos na próxima seção.

### 3 A NORMA LINGUÍSTICA

Com o fim de compreendermos o que se revela como norma-padrão objetiva nos jornais de grande circulação, é necessário esclarecer com que conceitos de norma linguística e norma-padrão trabalhamos e explicitar a relação desses conceitos com a concepção de educação em que se ampara esta pesquisa. A presente seção visa apresentar o que a linguística tem compreendido por norma linguística, especialmente por norma-padrão, e mostrar o que os autores estudados têm proposto como forma de tratamento da norma-padrão em sala de aula dentro da proposta de educação emancipatória.

#### 3.1 CONCEPÇÃO DE NORMA E NORMA-PADRÃO

Eugenio Coseriu, no início dos anos 1950, formulou uma teoria sobre a realidade empírica da língua ainda amplamente aceita pela comunidade científica por constituir um modelo teórico que explica a heterogeneidade social da língua. Coseriu (1987) afirma que existe um nível intermediário entre a língua (sistema funcional) e a fala (realização individual do sistema), ao qual denominou sistema normal (norma). A norma, em Coseriu, diz respeito a fenômenos sociais, de modo que a “seguimos necessariamente por sermos membros duma comunidade linguística” (COSERIU, 1987, p. 69).

Para Coseriu (1987), a norma é um sistema abstrato intermediário entre a língua e a fala. É abstrato, pois se trata de algo que é parte da língua e que rege os usos linguísticos de determinada comunidade e é intermediário porque são os próprios usos coletivos desses falantes. Sistema, norma e fala não são categorias autônomas, e sim aspectos diferentes de uma mesma categoria, a língua.

Coseriu (1987, pp. 49-50) explicita que se pode distinguir

três séries de características, conforme o grau de abstração ou formalização: 1) as características concretas, infinitamente variadas e variáveis, dos objetos observados; 2) as características normais, comuns e mais ou menos constantes, independentemente da função específica dos objetos (primeiro grau de abstração); 3) as características indispensáveis, isto é, funcionais (segundo grau de abstração). Trata-se da mesma distinção que se pode estabelecer entre todas as sentenças particulares que representam a aplicação de uma lei, o regulamento que indica como a lei deve ser aplicada (ou melhor, a aplicação normal e habitual da lei), e a lei mesma, como sistema de disposições abstratas.

A norma a que se refere Coseriu não é aquela de significado amplamente difundido, referente à imposição de regras do “bem falar/escrever”, que estabelece critérios de correção

para o uso da língua. Para o autor, ao se tratar de norma linguística, refere-se ao “*como se diz e não se indica como se deve dizer*: os conceitos que, com respeito a ela, se opõem são *normal e anormal*, e não *correto e incorreto*” (COSERIU, 1987, p. 69, grifos do autor).

Como a presente pesquisa assume enfoque linguístico e a Linguística busca investigar os fenômenos de fato existentes na língua, descrevê-los e explicá-los, o conceito de norma aqui adotado é fundamentado no que afirma Coseriu (1987), levando em consideração os usos linguísticos recorrentes nas situações concretas de interação. Entretanto, faz-se necessário reconhecer que existe uma norma que serve a dada sociedade para o controle dos usos, que preconiza a “forma correta de se expressar” e tem forte influência em situações específicas de interlocução. Trata-se de uma norma subjetiva, que se difere da norma que investigaremos, objetiva. Discutiremos esses dois conceitos de norma, na subseção 3.2.

### **3.1.1 Norma, variação e mudança**

No começo do século XX, início dos estudos da linguística moderna, de base estruturalista, a variação, a mudança e a norma haviam sido excluídas das investigações. Os estruturalistas focavam seu estudo no sistema (sistema formal) e nos conceitos de língua homogênea, falante ideal e comunidade linguística homogênea (MATTOS e SILVA, 2012).

Conforme vimos na seção 2, surgiram, dentro do próprio estruturalismo, campos de investigação que passaram a considerar a língua não como ideal estático, mas como realidade mutável. Dessas vertentes do estruturalismo, a que mais se preocupou com a questão da variação foi o funcionalismo, em que se destacam os estudos de Eugênio Coseriu sobre a norma linguística compreendida como sistema normal (MATTOS e SILVA, 2012).

Mattos e Silva (2012) ressalta que, antes mesmo do surgimento da linguística moderna, nas últimas décadas do século XIX, a dialetologia havia desenvolvido teorias e métodos para o estudo da variação geográfica, os quais apontavam para o fenômeno da mudança linguística. Mas é somente com a sociolinguística, na segunda metade do século XX, que foram esboçados caminhos teóricos e metodológicos rigorosos para o estudo da relação entre variação e mudança.

A sociolinguística vem contribuir grandemente com os estudos da língua ao concebê-la como sistema heterogêneo, influenciado tanto por fatores linguísticos (estruturais) quanto por fatores extralinguísticos (sociais) (MATTOS e SILVA, 2012). Assim, a linguagem passou a ser vista como fenômeno social e, para compreender os fenômenos linguísticos, “é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social”, conforme explica Camacho (2005, p. 50);

com isso, tornou-se imperativo estudar a relação entre sociedade e língua e como a primeira pode influenciar a outra.

A abordagem sociolinguística se incube de explicar o processo de variação da língua, levando em consideração que este processo não ocorre de forma aleatória, sendo “resultado sistemático e regular de restrições impostas pelo próprio sistema linguístico em uso” (CAMACHO, 2005, p. 54). Depreende-se dos estudos sociolinguísticos que o processo de variação é algo natural, intrínseco à língua e ocorre em vários níveis diferentes (morfológico, fonético, lexical, semântico, sintático) e em vários contextos sociais.

De acordo com as descobertas da sociolinguística, existem fatores extralinguísticos que influenciam a variação linguística. Entre os mais destacados, estão: origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolaridade, idade e sexo, mercado de trabalho e redes sociais. Além disso, a variação não se restringe a um grupo de pessoas, alcançando o individual, o particular, uma vez que todo e qualquer indivíduo varia em sua maneira de falar, monitorando mais ou menos seu comportamento verbal.

Martelotta destaca que as línguas naturais variam e mudam com o tempo e a capacidade de variação e mudança faz parte de sua natureza. As línguas sempre vão oferecer diversas formas de expressão no mesmo período de tempo (variação) e sempre haverá o surgimento de novas formas em substituição a outras (mudança). A mudança é “um fenômeno essencialmente funcional, no sentido de que está relacionado às estratégias comunicativas que os usuários utilizam nos diferentes eventos de uso” (MARTELOTTA, 2011, p. 27), pois a língua é adaptada às necessidades comunicativas de seus falantes, as quais surgem nas mais diversas situações de comunicação.

A autora explica esse processo afirmando que formas alternativas de expressão podem conviver no mesmo período de tempo até que se inicie a substituição da antiga, prestigiada, pela outra mais nova, antes combatida. Trata-se de um processo gradativo em que formas variantes acabam internalizadas e outras inutilizadas pela comunidade linguística. E esse processo de mudança pode ser verificado caso a forma, anteriormente sem prestígio, comece a ser usada por pessoas com alto grau de escolaridade com frequência cada vez mais alta.

De acordo com Mattos e Silva (2012, p. 269), graças às contribuições da sociolinguística, é possível estudar sistematicamente esses fenômenos:

Através de sua metodologia matematicamente quantificada, com recursos da moderna tecnologia informatizada, a objetividade da sociolinguística permite definir um fato em variação, como variação estável na comunidade, ou como mudança em início de implementação ou mudança em fase de conclusão, ou como estereótipo linguístico que pode tornar-se um fato de mudança.

Os fenômenos da variação e da mudança linguística passam a ter destaque nos estudos linguísticos, mais especificamente no âmbito dos estudos sociolinguísticos, em que ocupam o centro das atenções e “o delineamento da norma ou das normas das comunidades de fala pode ser apreendido a partir de aspectos da análise sociolinguística” (MATTOS e SILVA, 2012, p. 270). Na sociolinguística, sobretudo a de orientação laboviana, compreende-se como norma comum de determinada comunidade o conjunto dos usos positivamente avaliados por seus membros e tomados por eles como modelo, usos esses considerados fundamentais na compreensão da variação e da mudança (MATTOS e SILVA, 2012).

Com essas descobertas da sociolinguística, Mattos e Silva (2012, p. 271) afirma ser necessário reconstruir o conceito de norma proposto por Coseriu (1987). A autora propõe, que, “em vez de (...) ‘sistemas de realizações obrigatórias sociais e culturais de uma comunidade’, [poder-se-á defini-la como] sistema de realizações sociais e culturais avaliadas positivamente por uma comunidade”.

### 3.1.2 Norma-padrão: esclarecendo conceitos

O conceito de norma-padrão tem sido confundido com o conceito de norma culta. Há autores que tomam os termos norma-padrão (e seus correlatos: *língua padrão*, *dialeto padrão*, *variedade padrão*) como sinônimo de norma culta (e seus correlatos: *língua culta*, *padrão culto*, *variedade culta*) (NEVES, 2002; TRAVAGLIA, 2005) e há aqueles que fazem distinção entre os dois (LUCCHESI, 2012; FARACO, 2008, 2012; BRITTO, 1997, 2003). Apesar dos diversos estudos sobre o tema, a norma-padrão é um conceito impreciso, principalmente para quem tem o papel de lidar com ele em sala de aula. Vários linguistas têm se dedicado a estudar a norma-padrão buscando esclarecê-la; no entanto, observamos o surgimento de novas concepções parecidas, mas que diferem em alguns aspectos, dando origem a novos termos, abordados a seguir.

Travaglia (2005), ao discutir a questão do ensino de gramática, se refere à norma-padrão sempre como sinônimo de norma culta, como no excerto a seguir: “gramática normativa, (...) aquela que estuda apenas os fatos da *língua padrão*, da *norma culta* de uma língua, norma essa que se tornou oficial” (TRAVAGLIA, 2005, p. 80, grifos nossos). Neves (2002, pp. 238-239, grifos nossos), falando da finalidade das aulas de português de ensinar a falar e a escrever melhor, afirma:

temos, tradicionalmente, duas possíveis soluções: adequação ao *padrão culto* ou adequação aos propósitos comunicativos, e ambos os resultados interessam: o primeiro representa falar e escrever de acordo com a *norma padrão*, o que, pela adequação

sociocultural dos enunciados obtida, garante aprovação da sociedade, desempenho que pode ser pautado por uma gramática normativa de orientação segura.

De acordo com Rodrigues (2012), há o padrão ideal e o padrão real. O padrão ideal se refere ao que se espera do comportamento linguístico dos indivíduos em situações específicas; já o padrão real corresponde à forma como de fato os indivíduos se comportam linguisticamente nessas situações específicas. Então, a descrição da fala de determinada comunidade linguística constitui o estudo do padrão real (comportamento linguístico efetivo dos falantes dessa dada comunidade), ao passo que a análise voltada para o que essa comunidade considera como a melhor forma de expressão revela o padrão ideal (o comportamento linguístico esperado dos falantes).

Para o autor, o que se tem entendido por padrão constitui, na verdade, o padrão ideal, termo que designa a variante que é considerada mais aceitável pela sociedade em detrimento das outras variantes existentes. Trata-se do padrão contido nas gramáticas normativas, que é tido como padrão ideal coercitivo pelos professores convictos de que tal padrão deve ser obedecido em sua totalidade.

Há, portanto, duas realidades distintas comumente designadas pelo termo *padrão* ou *norma-padrão*, sendo este último o que adotaremos. Há a *norma-padrão subjetiva*, constituída de usos ideais; e a *norma-padrão objetiva*, composta de usos concretos, que se realiza tanto na modalidade oral quanto escrita, norma esta chamada por muitos linguistas de norma culta (FARACO, 2008; 2012; LUCCHESI, 2012).

De acordo com Faraco (2012), a norma-padrão não se resume ao conjunto de fenômenos linguísticos, sendo eivada de elementos ideológicos, de modo que estudá-la requer considerar tanto as estruturas da língua quanto a gama de valores nela imbricada. Para o autor, as expressões linguísticas que constituem a norma-padrão são um fenômeno até certo ponto abstrato, pois, por conter um processo que visa ao apagamento de formas dialetais marcadas, se tornando um modelo suprarregional (acima das marcas próprias de determinada região) e transtemporal (procura se manter estável através do tempo).

Entretanto, Faraco (2012) considera que a norma-padrão, apesar de sua ação homogeneizante, não contém a diversidade linguística, que é reflexo da diversidade sociocultural, sendo impossível uniformizar. O objetivo da norma-padrão sempre será unificar as normas linguísticas, por mais que, inevitavelmente, seja influenciado pelas demais normas. Desse estudo do autor, a norma-padrão é algo que se evidencia nos usos concretos, mas que envolve rígido controle normativo e é tido como referência, modelo a ser imitado.

Lucchesi (2012) estabelece distinção entre os conceitos de norma-padrão objetiva e norma-padrão subjetiva, mas empregando os termos *norma padrão* e *norma culta*. Deste modo,

a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto a segunda conteria as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo (...). Apesar de as expressões NORMA CULTA E NORMA-PADRÃO serem usadas, amiúde, como sinônimos (o que revela, entre outras coisas, o modo ideológico de operar das atitudes prescritivas), a distinção entre norma-padrão e a culta, pelo menos no que toca à colocação dos pronomes oblíquos, demonstrada por esses autores, revela um problema instigante, não apenas do ponto de vista teórico, mas sobretudo em sua dimensão política (LUCCHESI, 2012, p. 59).

Para o conceito que estamos chamando de norma-padrão subjetiva, o autor utiliza o termo *norma-padrão*; para o segundo conceito, a que denominamos norma-padrão objetiva, Lucchesi (2012) emprega o termo *norma culta*, realidade concreta dos usos linguísticos de falantes que concluíram o nível superior, usos esses que podem se materializar na escrita e na oralidade.

Para Lucchesi (2012), a realidade linguística dos falantes é heterogênea e se contrapõe à norma-padrão (norma padrão subjetiva), que é ideal, artificial e homogênea. E acrescenta à definição de norma culta:

A *norma culta* seria, então, constituída pelos padrões do comportamento linguístico dos cidadãos brasileiros que tem formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania, e é tributária, enquanto norma linguística, dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império e inspirados na língua da Metrópole da língua portuguesa.

Da mesma forma, Faraco (2012) compreende que a norma-padrão objetiva, a que também denomina de norma culta, se concretiza tanto em usos orais quanto escritos; no entanto

a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial, por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (...)

É indispensável distinguir a norma culta falada da norma culta escrita. Isso porque há fenômenos que ocorrem na fala culta [...], mas não ocorrem na escrita culta ou chegam mesmo a ser criticados quando nela aparecem" (FARACO, 2008, p. 37 e 50).

Assim, o conceito que Lucchesi (2012) e Faraco (2012) têm designado pelo termo *norma culta*, por se referir a comportamento linguístico efetivo de falantes cultos, tanto na modalidade oral quanto escrita, é o mesmo conceito que designamos pelo termo *norma-padrão objetiva*. É compreensível o fato de esses dois autores usarem o mesmo termo, *norma culta*, para designar essas duas realidades, uma concretizada na escrita e outra na oralidade, tendo em vista os indivíduos que empregam esses usos, chamados no Projeto Nurc de falantes cultos, que são os indivíduos pertencentes ao segmento social de maior poder.

Britto (1997), por sua vez, estabelece diferença entre norma culta e norma escrita, deixando claro que não há norma culta escrita. Afirma que, por norma culta, se entende o conjunto das variedades linguísticas expressas na oralidade dos indivíduos pertencentes ao segmento social de maior poder. Por norma escrita, entende “um sistema notacional dicionarizado que estabeleceria formas fixas de representação das palavras” (BRITTO, 1997, p. 45). O autor explica que

A confusão entre norma culta e padrão escrito decorre da longa tradição de se analisar os fatos da língua a partir da representação escrita que se faz dela. Apesar de se ter bem estabelecido, pelo menos desde Saussure, que a oralidade se organiza diferentemente da escrita, apenas recentemente, com os estudos da sociolinguística e das gramáticas das línguas faladas, é que se pôde estabelecer mais claramente que o padrão escrito não é expressão gráfica de nenhuma modalidade oral, nem mesmo da norma culta (BRITTO, 1997, p. 59).

Comprendemos, a partir do autor, que a norma que se objetiva na escrita não pode ser confundida com a que se realiza na oralidade, tendo em vista que aquela é fortemente regulada por normas “oficiais”<sup>7</sup> que estabelecem a grafia das palavras – é o caso da lei que dispõe sobre a norma ortográfica e do Vocabulário Oficial da Língua Portuguesa. Essa característica da escrita impõe limitações à norma que nela se realiza, fazendo com que os tipos de variação linguística que se espera encontrar na escrita sejam de outra ordem. Isso explica o fato de Britto (1997) empregar termos diferentes para designar os usos linguísticos do segmento social de maior poder nas modalidades oral (*norma culta*) e escrita (*norma escrita*).

O autor reconhece as duas realidades da norma-padrão ao considerar que existe uma norma, que denomina de *norma canônica*, que é a “língua oficial baseada nos cânones portugueses, assumida pela escola” (BRITTO, 1997, p. 67), e que chamamos de norma-padrão subjetiva, e que existe uma norma-padrão objetiva, à qual subjazem os conceitos de *norma escrita* e *norma culta*. Estes dois se referem à concretude do comportamento linguísticos dos falantes das classes prestigiadas, mas um se realiza na escrita, fortemente submetida a pressões normativas, e outro se concretiza na oralidade, em que a pressão normativa é menos intensa.

Para Britto (1997, p. 58), *norma escrita* é “uma convenção social com regras relativamente explícitas no que diz respeito à ortografia, concordância nominal e verbal e regência e, no uso de determinadas expressões lexicais”. Já *norma culta* é o conjunto formado por estruturas linguísticas que podem até ser consideradas pela norma-padrão subjetiva (*norma canônica*), mas que dificilmente são aceitas em textos públicos impressos. Para o autor, por mais que a norma culta seja influenciada pela escrita, devido ao tipo de letramento dos falantes

---

<sup>7</sup> Aqui, norma oficial está no sentido empregado por Bourdieu (2008, p. 32): “a língua oficial está enredada com o Estado (...), obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.).”

cultos, esta norma se distingue da escrita. Nesta concepção, norma culta é, na verdade, a oralidade de determinada classe social privilegiada, caracterizada por ser urbana, central (em oposição às que vivem nas periferias), altamente escolarizada (preferencialmente com nível superior completo), consumidores de cultura e lazer, de pai e mãe escolarizados e consumidores de cultura, e usuária de serviços urbanos e bens de consumo.

Na mesma linha de pensamento de Britto (1997), Perini (2003a, p. 24) afirma que “a variedade padrão é própria da escrita”. O autor reconhece uma realidade da língua que se manifesta na escrita e é regulada pelos fatos próprios dessa modalidade, como o vocabulário oficial e a ortografia vigente, à qual está atribuindo o nome de “padrão”, podendo o termo ser discutido. Fica claro que a ênfase está no conceito apresentado: “Para efeitos deste livro, vou chamar a variedade ilustrada (...) de “padrão”” (PERINI, 2003a, p. 24). Esta variedade é caracterizada como pouco marcada e aplicável a situações específicas, e também admite variação, como toda variedade da língua. Trata-se de uma variedade

utilizada em textos jornalísticos e técnicos (como revistas semanais, jornais, livros didáticos e científicos) (...) que apresenta uma grande uniformidade gramatical, e mesmo estilística em todo o Brasil. Assim, seria difícil distinguir linguisticamente o editorial de um jornal de Curitiba do de um jornal de Cuiabá ou São Luís (PERINI, 2003a, p. 26).

Ao propor-se a elaborar uma gramática dessa realidade linguística, da norma-padrão objetiva, Perini (2003a) utiliza como *corpus* os textos técnicos e jornalísticos, que, segundo ele, “oferecem uma uniformidade de estrutura que permite elaborar a descrição como maior coerência” (PERINI, 2003a, p. 26), diferentemente das gramáticas tradicionais, que costumam utilizar como *corpus* os textos literários, sendo que esses são filtrados, pois os gramáticos elegem como exemplos de uso as estruturas que lhe parecem pertencentes ao padrão linguístico que preconizam. Construções encontradas em textos literários que eles não admitam são descartadas.

Para melhor visualizar os termos empregados pelos autores para identificar os conceitos de norma-padrão subjetiva e norma-padrão objetiva, com os quais lidamos, esboçamos a tabela seguir:

Tabela 01 – Termos usados para norma-padrão objetiva e norma-padrão subjetiva

<b>Autores /termos</b>	<b>Norma-padrão subjetiva</b>	<b>Norma-padrão objetiva</b>
Britto (1997)	Norma canônica	Norma escrita / norma culta (oral)
Lucchesi (2012)	Norma-padrão	Norma culta
Faraco (2008; 2012)	Norma-padrão	Norma culta

Fonte: a autora.

Ao analisar as discussões em torno dos conceitos que são designados pelos termos *norma-padrão* e *norma culta*, os autores que se propõem a distingui-los fazem referência a duas realidades diferentes – uma relativa a um modelo de língua ideal, preconizado pelas gramáticas normativas, imposto aos falantes e que não necessariamente corresponde à realidade dos usos; e outra referente a usos linguísticos reais dos falantes considerados cultos e que são tidos como modelo a ser imitado.

Parece haver entre os autores confusão tanto terminológica quanto conceitual. Em face disso, optamos por uma única terminologia: norma-padrão subjetiva e norma-padrão objetiva. Essa escolha foi baseada no que diz Rodrigues (2012) e no que afirma Coseriu a respeito dessas duas realidades normativas: há uma norma “no sentido corrente, estabelecida ou imposta segundo critérios de correção e de valoração *subjetiva* do expressado (COSERIU, 1987, p. 69, grifo nosso) e uma “norma *objetivamente* comprovável numa língua, a norma que seguimos necessariamente por sermos membros duma comunidade linguística” (COSERIU, 1987, p. 69, grifo nosso). Ressaltamos que, ao adotarmos esses termos, não temos a intenção de defini-los como os mais adequados, nossa escolha ocorre pela necessidade de adotarmos uma única terminologia no trabalho.

Em face dessas duas realidades linguísticas, Faraco (2008) chama atenção para o fato de que um falante domina várias normas e, por isso, ocorre o contato entre as diversas normas nas situações de interação verbal, sendo difícil estabelecer os limites entre cada norma linguística. Esse autor, afirma que toda norma linguística é hibridizada, ou seja, uma agrega características das outras, havendo sempre entrecruzamentos. Sendo assim, de acordo com a perspectiva de Faraco (2008), a norma padrão-objetiva, como qualquer outra, também é hibridizada e pode carregar características de outras.

Com relação aos entrecruzamentos das normas, sejam orais ou escritas, Britto (1997, p. 66) afirma que:

Admitindo que a fala permeia a escrita, haverá sempre um espaço de intersecção, que se torna maior à medida que se reduz a pressão normativa, como é o caso de características gramaticais que não sejam identificadas como erro pela avaliação subjetiva dos falantes. Isto será tanto mais possível quanto menor for a insistência das instâncias reguladoras (a escola, os revisores gramaticais) sobre a regra, tornando-as menos salientes.

Este aspecto hibridizado da norma linguística já havia sido reconhecido por Castilho em 1978, que, em virtude disso, esboçou uma classificação tripartida da norma. De acordo com Castilho (1978), há: i) a *norma objetiva, explícita ou padrão real*, que é constituída dos usos efetivos do segmento social de maior poder, usos os quais não são melhores em si, mas seu prestígio decorre da importância que é atribuída ao segmento social a que pertencente seus

falantes; ii) a *norma subjetiva, implícita ou padrão ideal*, correspondente à atitude assumida pelos falantes em relação à norma objetiva, ou seja, é constituída dos usos esperados pelos falantes em situações específicas; e iii) a *norma prescritiva*, que é constituída dos usos efetivos do segmento social de maior poder avaliados como referência de uso (ideal a ser alcançado) e é impositiva em razão de sua ação unificadora da linguagem, embora não esteja livre de variação, que é um fenômeno natural das línguas.

A presente pesquisa investiga a norma que se aproxima do que Britto (1997) chama de norma escrita e o que Castilho (1978) denomina de norma prescritiva, que é a norma-padrão objetiva realizada na modalidade escrita, a qual sofre fortes restrições por parte do Vocabulário Oficial da Língua Portuguesa (VOLP), do acordo ortográfico vigente e das gramáticas normativas, mas que também apresenta variações e muda ao longo do tempo, e é vista como referência de uso para os contextos mais monitorados.

Em se tratando de descrição de norma linguística, cabe destacar o Projeto NURC (Norma Urbana Culta), grande marco na história de descrição do português brasileiro. O NURC gravou falas de indivíduos com curso superior completo, nascidos ou residentes desde os cinco anos de idade em cidades brasileiras com mais de um milhão de habitantes e com mais de 300 anos de fundação e filhos de pais cuja língua materna era a língua portuguesa (atendiam ao critério: Recife-PE, Salvador-BA, Rio de Janeiro-RJ, São Paulo-SP e Porto Alegre-RS).

Silva (1996) relata que a constituição do *corpus* foi realizada no período de 1970 a 1977 e as gravações usadas para a coleta das falas foram de 4 tipos: 1) gravações secretas (GS); 2) diálogo entre dois informantes (D2); 3) diálogo entre informante e documentador (DID); e 4) elocuições formais (EF). Ressaltamos que, em 1977, foi decidido não utilizar as gravações GS devido à proibição de gravações secretas no contexto político da época. Os assuntos tratados nas gravações eram variados e envolviam diversos campos semânticos, como profissão, família, alimentação, vestuário. Ao todo foram realizadas 1870 entrevistas, sendo 363 em Recife, 357 em Salvador, 394 no Rio de Janeiro, 381 em São Paulo e 375 em Porto Alegre, conforme explica Silva (1996).

Na década de 80, o *corpus* do projeto NURC serviu a um importante projeto de descrição da variedade culta do português brasileiro, coordenado por Ataliba de Castilho. Em 2006, esse trabalho de Castilho foi consolidado na *Gramática do português culto falado no Brasil*, organizado por Clélia Jubran e Ingedore Koch (JUBRAN e KOCH, 2006). Segundo Bagno (2001), a importância do NURC foi tal que impulsionou diversos projetos de descrição do português vivo falado em diversas outras regiões do país, como o VARLINE (Variação

Linguística no Nordeste) e o VARSUL (Variação Linguística na Região Sul). Esses projetos, no entanto, não se limitam à descrição da fala culta.

O autor ressalta que, por as gravações do NURC terem sido efetuadas na década de 1970, durante a ditadura militar, momento histórico, político, econômico e social bem diferente do atual, a norma culta falada atualmente provavelmente tem novas configurações em relação às que constam do *corpus* do projeto. Isso se deve ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação e ao fato de a carreira docente ter sido praticamente abandonada pelas pessoas da classe média sendo, hoje, constituída por pessoas advindas dos segmentos populares. Outras mudanças por que passou a sociedade nos últimos tempos desde a realização do projeto podem ter contribuído para a mudança na configuração da norma falada culta, tais como a expansão da oferta educacional e o rompimento de diversos tabus sociais, fazendo surgir um discurso aberto sobre temas até então intocáveis.

Em relação à descrição da norma escrita, o maior trabalho na área, segundo Faraco (2008), foi o realizado pelo laboratório de Estudos Lexicogramaticais da Unesp (Campus Araraquara). De acordo com Unesp (s/d), o grupo conta com um banco de dados constituído de 200.000.000 de ocorrências em textos escritos do português brasileiro, das literaturas romanesca, oratória, técnica, dramática, jornalística, de poesias e traduções.

Conforme Faraco (2008), o bando de dados organizado pelo laboratório possibilitou importantes trabalhos na área de estudos lexicogramaticais, que resultaram nas publicações do *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*, em 1990, coordenado por Francisco da Silva Borba, da *Gramática de usos do português*, em 2000, de Maria Helena de Moura Neves, do *Dicionário de usos do português do Brasil*, em 2002, também organizado por Francisco Borba, e do *Guia de usos do português*, em 2003, também organizado por Maria Helena Neves.

### 3.1.3 A norma e o registro

O comportamento linguístico sofre pressão da norma, que regula os usos dos falantes nas mais variadas situações. Da mesma forma que se submete à norma, o indivíduo também é responsável pela alteração dela, de modo que as mudanças ocorridas no interior de uma norma podem surgir de hábitos linguísticos individuais. Coseriu já reconhecia isso em seus estudos, tendo afirmado que:

O que se impõe ao falante não é o sistema (que "se lhe oferece"), mas a norma. Pois bem, o falante tem consciência do sistema, e o utiliza, e, por outro lado, conhece ou

não conhece, obedece ou não obedece à norma, mesmo mantendo-se dentro das possibilidades do sistema. Mas a originalidade expressiva do indivíduo que não conhece ou não obedece à norma pode ser tomada como modelo por outro indivíduo, pode ser imitada e tornar-se, por conseguinte, norma. O indivíduo, pois, altera a norma, ficando dentro dos limites permitidos pelo sistema; mas a norma reflete o equilíbrio, até pender totalmente para um lado ou para o outro. Deste modo, o falante aparece como ponto de partida também da alteração no sistema, que começa pelo desconhecimento ou pela não-aceitação da norma (COSERIU, 1987, p. 80-81).

Ao dizer que a norma se impõe ao falante, Coseriu não se contradiz e não afirma que se trata de uma norma do "certo e errado", mas sim que, considerando que a norma é constituída de usos recorrentes, fenômenos linguísticos usuais, em determinada comunidade, os indivíduos procuram se comportar linguisticamente da forma como é usual naquela comunidade. As regras da comunidade não são impostas ditatorialmente, são, na verdade, regras costumeiramente seguidas pela coletividade e se impõem ao falante no sentido de serem resultado de um consenso entre os falantes do grupo.

De acordo com Britto (1997), a toda comunidade linguística são inerentes normas que regem os usos linguísticos e normas de valoração desses usos, independentemente do nível de letramento e forma de organização de seus falantes, sendo por meio dessas normas que fazem suas escolhas e juízos de valor em cada situação. Para cada variedade linguística, existem uma gramática e diversos níveis de registro, e é somente no âmbito de cada variedade linguística que poderia se construir a noção de certo ou errado e sempre em função da situação interlocutiva, fazendo com que determinado tipo de registro possa ser adequado em determinada situação e totalmente inadequado em outra.

No entanto, conforme destaca Britto (1997), costuma-se confundir modalidade com registro, relacionando-se a modalidade oral ao registro coloquial e a modalidade escrita, ao registro formal, repassando a ideia equivocada de que existiria uma modalidade, no caso a escrita, em que predomina o rigor linguístico e na qual a variação seria praticamente inexistente. Além disso, reforça outra ideia equivocada: a de que a formalidade se restringe à expressão verbal das classes privilegiadas, confundindo a noção de registro com a de variedade linguística. O autor oferece como exemplo texto de uma missa popular, cujo registro é formal, a modalidade é oral e dificilmente segue a norma do segmento social de maior poder. Ou seja, as classes populares usam registro formal, mesmo em textos de modalidade oral.

De acordo com Britto (2003, pp. 32-33), o registro, que vai do menos monitorado ao mais monitorado e se refere, na verdade, à “expressão de mudança no uso da língua conforme a situação”, também tem sido visto como obediência à norma-padrão subjetiva. Essa confusão de conceitos leva ao equívoco de pensar que o falante pertencente ao segmento social de maior poder é o único que varia seu registro, sendo o único capaz de empregar um registro de acordo

com a norma-padrão subjetiva (norma canônica) ou de acordo com o padrão oral da norma culta, enquanto os falantes não cultos estariam inclinados a empregar um único registro, sempre em desacordo com a norma-padrão objetiva. Para o autor, o ajuste ao registro formal e a obediência à norma-padrão objetiva são coisas distintas: aquele não é feito apenas por falantes do segmento social de maior poder, mas por qualquer falante em função da situação interlocutiva, e esta outra é, na verdade, uma variedade linguística, pertencente às classes privilegiadas da sociedade.

De acordo com Britto (2003), as camadas menos favorecidas, como qualquer outra, variam o registro indo do menos monitorado ao mais monitorado, dependendo da situação. A forma como falam os indivíduos dessa classe não é a mesma em um casamento, numa conversa entre amigos, com o chefe ou com o empregado; o tom de voz varia. O comportamento linguístico dos indivíduos depende de vários fatores determinantes, que, em função da situação e do interlocutor, são considerados na elaboração dos discursos. Assim, não há um registro formal: o grau de formalidade dos discursos produzidos em situações formais varia de acordo com o tipo de interlocução.

Em relação às modalidades, a diferença entre a modalidade oral e a escrita vai além da forma como se concretizam. A escrita possibilita a refacção do discurso em razão do afastamento espaço-temporal do interlocutor e tem função documental e normativa, permitindo registrar conhecimentos, fatos históricos e formas de organização, além de transmitir valores culturais, normas e leis; já a oralidade não permite excluir e refazer o enunciado proferido e dificilmente tem função documental legítima.

### **3.1.4 A norma e a noção de erro**

A sociolinguística propõe o uso dos termos *adequação* e *inadequação*, introduzidos por Hymes (1972), em vez dos termos *certo* e *errado*, de modo que o uso do registro formal estaria inadequado numa situação tipicamente informal ou o inverso. Para Hymes (1972), os usuários da língua têm consciência das formas adequadas à situação interlocutiva e ajustam suas falas sempre em função do contexto e dos interlocutores. Segundo Hymes (1972, p. 286),

do ponto de vista comunicativo, os julgamentos de adequação não podem ser atribuídos a esferas diferentes, como entre a linguística e a cultural; certamente, as

esferas dos dois se cruzarão (...) O julgamento da adequação emprega um conhecimento tácito<sup>8</sup>.

De acordo com o autor, no processo de adequação atuam regras não só estritamente linguísticas, mas também regras de ordem cultural e, ao julgar o que é adequado de acordo com a situação, o usuário usa sua gramática internalizada.

No entanto, de acordo com Britto (1997),

Esta dicotomia efetivamente enfraquece o poder coercitivo da gramática do certo e errado, mas não deixa de manter o preconceito linguístico em pelo menos dois aspectos: em primeiro lugar, porque pouco se aplica aos padrões escritos, que continuariam submetidos ao rigor da norma; em segundo lugar, e principalmente, porque certas variedades se tornam adequadas apenas para situações que se realizam entre seus falantes; em muitas situações, a única variedade supostamente adequada (podendo variar apenas o registro no interior desta mesma variedade) seria a variedade de prestígio, ou seja, a própria norma culta. (BRITTO, 1997, p. 53)

Os termos *adequado* e *não adequado* parecem funcionar como eufemismo para *certo* e *errado* respectivamente, mas os conceitos acabam sendo os mesmos.

Em estudo que buscou entender o que é erro para a linguística, Gomes (2016, p. 110) observou que, “para a linguística, o erro é um fato social”, pois se refere a ele como inadequação ao contexto comunicativo em que o falante está inserido. Gomes (2016) notou que os estudiosos<sup>9</sup> costumam estabelecer diferença entre o erro na escrita e na língua falada. Na oralidade, costuma-se empregar os termos *adequação* e *inadequação* em função do contexto, já na escrita tem-se por erro linguístico o erro gramatical, que é a não obediência ao que determina a norma-padrão subjetiva.

Além disso, há, conforme Britto (1997), no âmbito dos estudos morfossintáticos, o uso dos conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade, havendo naquele as oposições *gramatical* e *agramatical* e neste, *aceitável* e *inaceitável*. No primeiro conceito, a avaliação é feita a partir da possibilidade de aplicação das regras do sistema formal, enquanto no segundo a avaliação é subjetiva e adota como parâmetro fatores extralinguísticos. São conceitos distintos. Uma construção gramatical – enunciado possível dentro das regras do sistema formal – pode não ser admitida pelos usuários da língua, devido a fatores sociais ou históricos, sendo assim inaceitável. É o caso da palavra *abandonamento*, citada pelo autor, cuja construção é

---

<sup>8</sup> Nossa tradução de “From a communicative standpoint, judgements of appropriateness may not be assignable to different spheres, as between the linguistic and the cultural; certainly, the spheres of the two will intersect (...) Judgement of appropriateness employs a tacit knowledge.

<sup>9</sup> Especificamente: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 267-276; e FERRAREZI JR, Celso; TELES, Iara Maria. **Gramática do brasileiro**: uma nova forma de entender a nossa língua. São Paulo: Globo, 2008.

possibilitada pelas regras da língua, semelhantemente a *acabamento*, mas é inaceitável para muitos falantes. Cabe frisar que a criação de neologismos como esse ocorre com frequência e pode decorrer do “desconhecimento pelo falante da forma estabelecida ou da impressão de que ela não expressa exatamente o que se quer dizer, fato frequente no discurso científico e técnico” (BRITTO, 1997, p. 55).

No entanto, Britto (1997) observa que essa avaliação, quando sai do nível lexical para o sintático, se torna bem complexa e até se inverte. O que passa a ser considerado gramatical são as construções sintáticas admitidas pelo falante. Do ponto de vista da Linguística, agramatical seria a construção frasal impossível de ocorrer, não realizada por falante algum – donde os exemplos de frases agramaticais serem geralmente criados pelos próprios linguistas. Já do ponto de vista da Gramática Tradicional, gramatical é visto como sinônimo de correto, correspondendo à construção linguística de acordo com o padrão linguístico preconizado pelos compêndios gramaticais, a norma-padrão subjetiva.

Os defensores da Gramática Tradicional têm ajudado a difundir a ideia de que, para ter acesso a textos públicos, é necessário dominar a norma linguística com a qual são construídos e que o acesso a textos oficiais e técnicos se vê prejudicado pela falta de domínio dessa norma. Britto (1997, p. 54) discorda e afirma que “o acesso efetivo aos conteúdos de discursos depende muito mais do acesso (e, portanto, do conhecimento) aos sistemas de referências que os informam do que o domínio de normas de construção de frase”.

Os diferentes tipos de discurso não têm a mesma organização argumentativa e estilística, alguns deles apresentando uma estruturação muito particular, como é o caso das leis e da linguagem cartorial (...), de modo que o conhecimento da norma não garante minimamente o acesso a eles (BRITTO, 1997, p. 54).

O autor considera que a desvalorização de determinadas variedades linguísticas não é a causa do desprestígio social de seus falantes, mas o contrário: é porque esses falantes pertencem às camadas mais baixas da sociedade que sua variedade é desvalorizada (BRITTO, 1997).

### 3.2 A NORMA-PADRÃO NO ENSINO

O ensino de língua portuguesa, apesar de todo avanço da linguística e do surgimento de inúmeras propostas metodológicas de abordagem significativa da língua, parece estar parado no tempo, como se a escola não acompanhasse as mudanças que ocorrem na academia e nos debates dos estudiosos a respeito de ensino de língua materna. É muito presente em sala de aula um tratamento voltado para o ensino de regras da gramática normativa, utilizando frases

descontextualizadas como exemplificação da atuação dessas regras, o que gera baixo rendimento e, conseqüentemente, frustração do professor.

Há duas formas de tratamento dos estudos da língua em sala de aula, uma tradicional, que se pauta nos compêndios gramaticais e cujas atividades são de repetição e memorização, e outra fundamentada nas contribuições da Linguística, cujas atividades estão relacionadas ao desenvolvimento da competência comunicativa.

### 3.2.1 Estudo da norma-padrão: abordagem tradicional

Perini (2003a) afirma que os estudos gramaticais<sup>10</sup> estão defasados, porque alicerçados em quatro grandes problemas: 1) falta de coerência teórica; 2) falta de adequação à realidade da língua; 3) normativismo sem controle; e a 4) falta de assimilação das contribuições teóricas e práticas das pesquisas linguísticas.

O autor explica que a falta de coerência teórica existe quando as gramáticas insistem em apresentar conceitos que não condizem de fato com os elementos a que se referem. É o caso do conceito de *sujeito*, exemplo citado pelo autor, definido como “o termo do qual se afirma alguma coisa”, embora os exemplos comumente apresentados nem sempre expressem essa definição (PERINI, 2003a, p. 22). A falta de adequação à realidade da língua diz respeito ao fato de os compêndios gramaticais preconizarem construções linguísticas que já caíram em desuso ou que nunca existiram na língua. O normativismo sem controle se refere à rígida correção de todo uso linguístico, independentemente da situação de interação. Finalmente, a falta de assimilação das contribuições dos estudos linguísticos é perceptível no fato de a gramática normativa ser arcaica tanto no que é pertinente aos usos que descreve e impõe quanto às teorias em que se fundamenta.

De acordo com Perini (2003a), há quem defenda o ensino de gramática tradicional visando atingir o bom desempenho dos alunos na leitura e na escrita, mas sem apresentar evidências. De acordo com as experiências do autor, o caminho é, na verdade, o inverso: para aprender gramática de forma satisfatória, é necessário primeiramente ter habilidade com a leitura e com a escrita. Mas destaca que o ensino de gramática não tem sua importância.

O grande problema da adoção da NGB e de uniformizações oficiais em geral não é a sua inadequação enquanto descrição da estrutura da língua, mas sua aceitação passiva como doutrina oficial, acima de questionamentos e reformulações. A mudança a

---

<sup>10</sup> Ao empregar os termos *gramatical* e *gramática*, Perini (2003a), pelo que pudemos observar, se refere especificamente à gramática normativa (tradicional).

empreender com urgência não está na gramática, mas na atitude geral frente à gramática (PERINI, 2003a, p. 32).

Em face disso, o grande problema do ensino das regras preconizadas pelas gramáticas normativas está em dar legitimidade aos compêndios, percebendo-os como única autoridade para tratar das questões linguísticas, e é essa postura que precisa ser mudada primeiramente. O problema não está em levar a gramática normativa para a sala de aula, mas sim na sua forma de tratamento.

O grande perigo é transformar a gramática – uma disciplina já em si um tanto difícil – em uma doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclusivamente à “correção” de pretensas impropriedades linguísticas dos alunos (PERINI, 2003a, p. 33).

Ainda há, por parte da gestão da escola, a cobrança de que o professor ministre determinado rol de conteúdos gramaticais, fazendo com que o docente se preocupe mais com cumprir essa determinação que com o aprendizado significativo do aluno. Ensinar a gramática normativa para os alunos não garante que conheçam a língua, tampouco consigam se expressar e interagir por meio dela, e desconsidera o fato de que há normas que não são prescritas pela gramática normativa que fazem parte da realidade dos alunos.

Travaglia (2005, p. 101) afirma que

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento.

Compreende esse autor que os estudos gramaticais podem ser de três tipos: prescritivo, descritivo e o produtivo, os quais não necessariamente se excluem, de modo que podem ser adotados de acordo com os objetivos. No entanto, por mais que tenha sido consenso entre estudiosos que os tipos que mais contribuem para a formação intelectual dos alunos são o descritivo e o produtivo, “o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros tipos, causando prejuízo na formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico” (TRAVAGLIA, 2005, p. 40).

Além disso, “o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considera satisfatória no uso” da norma-padrão objetiva (TRAVAGLIA, 2005, p. 40).

Travaglia destaca que o estudo gramatical

é algo mais do que fazer supor atividades de ensino de gramática que, baseadas numa visão estreita e redutora do que ela seja, se eternizam em exercícios que só têm a ver com segmentação de elementos linguísticos (análise morfológica e sintática), levantamento de traços de algumas classes e categorias, classificações e

nomenclatura. O professor deve sempre explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2005, p. 236).

Perini (2003b) afirma que o ensino de gramática, tal como costuma se realizar nas escolas, apresenta três defeitos em pontos fundamentais: a forma como o objetivo costuma ser definido, metodologia inadequada e falta de organização lógica da matéria. E é isso que leva a ver o estudo da língua como algo pouco (ou nada) interessante, inútil e difícil de aprender.

Quanto ao objetivo, Perini (2003b) diz que costuma ser fazer com que os alunos saibam escrever e ler melhor, o que significa, dentro da concepção tradicional de ensino, dominar o padrão normativo, ou seja, dominar a norma-padrão subjetiva. No entanto, como já dito, não há evidências que comprovem que dominar a gramática normativa faz com que as pessoas desenvolvam as habilidades de leitura e escrita. O autor destaca que há escritores de renome que confessam não saber gramática, como Luís Fernando Veríssimo, e isso não quer dizer que tenha sido mau aluno na escola, mas sim que ninguém sabe essa gramática que se insiste em ensinar. O autor frisa que mesmo o ensino de gramáticas como a de sua autoria (descritivas) não garante o domínio da leitura e da escrita.

A respeito da metodologia, o autor afirma ser comum, em outras disciplinas, estudar a realidade que nos cerca a partir dos conhecimentos produzidos pelas mais diversas áreas da ciência e saber como se chegou a esse conhecimento. Assim, no entendimento de professores e alunos, o que se estuda em cada disciplina é um aspecto da nossa realidade, do universo (PERINI, 2003b). No entanto, em se tratando da disciplina Língua Portuguesa, no âmbito dos estudos gramaticais, é bem diferente: “o estudo da gramática não é, na cabeça deles, o estudo de um aspecto do universo: é apenas uma série de ordens obedecidas, porque é assim que é o certo” (PERINI, 2003b, p. 52).

Em relação à carência de organização lógica das gramáticas normativas, Perini (2003b) sustenta que é comum apresentarem exemplos que contradizem e põem em dúvida os conceitos que apresentam. Mais uma vez, o autor usa de exemplo a definição de sujeito, que, apesar de apresentado como algo a respeito do qual se faz uma declaração, muitos são os exemplos nas gramáticas que desconsideram essa definição: alguns mostram que sujeito é aquele que pratica a ação; outros trazem frase que não apresenta declaração alguma, mas contém sujeito; e outros apresentam frases que contém declaração, mas são classificadas como sem sujeito. E são esses ensinamentos que são reproduzidos em sala de aula.

O problema não está no estudo da gramática, mas na forma como tem sido estudada. A abordagem tradicional é que precisa mudar. Para Perini (2003b), o primeiro passo a ser dado é

mudar o objetivo do ensino de gramática, definindo algo possível de ser alcançado. É preciso ter em mente que a gramática não vai dar condições ao aluno de aprender a ler e a escrever. “A gente aprende a escrever escrevendo, lendo, relendo e reescrevendo; foi assim que o Veríssimo chegou lá” (PERINI, 2003b, p. 55).

A respeito dessa outra possibilidade de abordagem do estudo gramatical, mais especificamente no que concerne à norma-padrão, trataremos no item a seguir.

### 3.2.2 Estudo da norma-padrão: abordagem linguística

Se é objetivo da disciplina Língua Portuguesa desenvolver no aluno a competência comunicativa e se tem em mente que os estudos gramaticais não levam a isso, começa-se a imaginar que não há razão para abordar a gramática em sala de aula. Mas seu estudo tem a mesma importância que o estudo de história, geografia, biologia, química entre outras disciplinas. Nem todos os alunos precisam desses conhecimentos futuramente para alguma finalidade prática, como a profissional, mas não é por isso que deixam de ter importância.

Perini (2003b, p. 55) enfatiza que

Vivemos uma época dominada (para bem e para mal) pela idéia de ciência; e conhecer algo de ciência é o que se espera de cada cidadão, seja qual for a sua profissão. Não quero dizer que cada indivíduo deva ser um cientista; mas deve ter noção da idéia que a nossa época faz do universo físico, psíquico e cultural. Nesse contexto, estudar (algo de) física e (de) história é essencial.

Da mesma forma, “deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-lo à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor” (PERINI, 2003b, pp. 55-56). O autor propõe o estudo de gramática que realmente contribua para a formação intelectual dos alunos; para isso, é necessário superar o estudo gramatical do tipo ditador de regras do “bem falar e escrever”.

Tal como um professor de biologia nunca determina como *deve ser* a natureza, o professor de gramática terá de deixar de lado a pretensão de determinar como deve ser a língua. Um biólogo não diz que “os insetos *devem* ter seis pernas (e o que tiver cinco ou sete está errado)”; ele diz, simplesmente, que os insetos têm seis pernas, e pronto. Para ele, não faz sentido perguntar o que é o “certo”: insetos com seis pernas ou com oito? A natureza é como é, não como os biólogos mandam” (PERINI, 2003b, p. 56).

Isso conduz a uma abordagem da norma-padrão em sala de aula não como conjunto de regras que deve ser obedecido, mas como um conjunto de usos que ocorrem de fato em situações específicas. Ou seja, é mais promissor o estudo na norma-padrão enquanto norma objetiva,

realidade observável na língua. Trata-se de um trabalho de descrição e análise em vez de prescrição de regras a cumprir, trabalho que pode ser realizado no âmbito escolar.

Perini (2003b) afirma que a gramática é comumente vista como uma nomenclatura difícil de aprender e um conjunto de regras que determinam a forma correta de falar e escrever. Com essa concepção, é incompreensível a ideia de que é possível fazer pesquisa em gramática, pois tudo o que se precisa saber já foi dito, a não ser que fazer pesquisa em gramática seja “simplesmente conhecer cada vez melhor o que os gramáticos disseram” (PERINI, 2003b, p. 78). Inversamente a essa crença, há muito que conhecer em gramática e muito que explicar a respeito dos fatos já conhecidos e não é aquilo que se costuma ensinar. O autor afirma que a gramática é uma disciplina como as outras científicas, que se ocupa de estudar um aspecto da realidade – a estrutura da língua e seu funcionamento –, e o resultado dessas pesquisas é a descoberta de aspectos da língua que não constam nos compêndios gramaticais e, portanto, não são trabalhados na escola.

É possível estudar a norma-padrão subjetiva numa abordagem não prescritiva e que leva em consideração o olhar científico sobre a língua e as contribuições das pesquisas linguísticas, reconhecendo que essa norma existe e que, por questões ideológicas, impõe restrições à norma-padrão objetiva e a influencia, sobretudo na modalidade escrita. Nessa forma de tratamento dos fenômenos linguísticos, a ciência linguística é essencial. Perini (2003a, pp. 31-32) considera-a

um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido, a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual.

Tal formação intelectual exige raciocínio, observação, reformulação e testagem de hipóteses, e essas habilidades

são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo. (...) É justamente neste setor que o estudo de gramática pode dar sua contribuição mais relevante; e é neste setor que nosso sistema educacional se tem mostrado particularmente falho: se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência do pensamento (PERINI, 2003a, p. 31).

Mudar essa forma de tratamento, em princípio, não parece ser algo difícil de empreender.

Nossa disciplina desfruta de uma situação favorável, se a compararmos com outras disciplinas científicas. Primeiro, os fenômenos estudados são relativamente fáceis de observar: não dependemos de laboratórios (como os químicos), nem de penosas viagens ao campo (como os geólogos) para apresentar aos alunos dados em primeira

mão (...). Em segundo lugar, existem teorias razoavelmente desenvolvidas de gramática, capazes de sugerir questões de profundidade variada: algumas, pelo menos, ao alcance da argumentação de um aluno de primeiro grau. (PERINI, 2003a, p. 31)

Depreendemos disso que a abordagem linguística da norma-padrão, em vez da obediência ao prescrito, visa direcionar o foco para a descrição e análise das estruturas linguísticas. O objetivo é conhecer a realidade objetiva da língua, ou, pelo menos, alguns de seus aspectos. Isso quer dizer que, para que os alunos enveredem por essa forma de estudar, é essencial que o professor saiba realizar o trabalho de pesquisa, que inclua coleta, observação e análise dos fenômenos linguísticos.

Esse objetivo só poderá ser atingido, evidentemente, se ficar perfeitamente claro e entendido que o estudo da gramática é parte da formação científica dos alunos; que trata da descrição, interpretação e compreensão de um aspecto do universo social que nos cerca; e, principalmente, que é um corpo de conhecimentos em constante revisão, sujeito à crítica, acréscimos e refutações. Uma gramática, enquanto descrição de uma língua é na verdade um conjunto de hipóteses, mais ou menos bem fundamentadas. O mínimo que se pode fazer é conhecer a argumentação que está por trás da descrição proposta; sem isso, não se está estudando gramática (PERINI, 2003a, p. 32).

É igualmente importante que o professor esteja consciente da importância desse trabalho, que não se trata de mudar a abordagem para tornar o conteúdo mais interessante, mas sim que esse tratamento fundamentado na linguística possibilita a formação intelectual e o desenvolvimento da visão crítica do aluno sobre os conhecimentos não só na da norma-padrão, mas da língua como um todo. Por essa perspectiva, o ensino de norma-padrão “pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente” (PERINI, 2003a, p. 32).

### 3.3 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A NORMA-PADRÃO OBJETIVA

Fizemos uma busca a respeito de trabalhos acadêmico-científicos recentes em linguística (últimos 20 anos) cujo objetivo se assemelha com o nosso – compreender o que tem se objetivado como norma-padrão em textos monitorados – com o fim de verificar na literatura da área o que se tem observado e discutido a respeito dos usos linguísticos empregados pelos membros do segmento social de maior poder.

A busca se deu por combinação das seguintes palavras-chave: norma culta, norma culta real, norma culta objetiva, norma-padrão objetiva, escrita, jornais e textos jornalísticos. De relevante, encontramos os estudos de Leite e Ribeiro (2004), Moreira (2006), Saraiva (2008), Santos (2015), Lopes (2003), Borges (2004) e Galembeck (2012), dos quais fazemos breve apresentação.

### 3.3.1 Leite e Ribeiro (2004) – norma padrão: escrita *versus* oralidade

Em pesquisa realizada com textos jornalísticos, Leite e Ribeiro (2004) procuraram verificar se há diferença entre as duas realidades da norma-padrão objetiva, a oral e a escrita. Os pesquisadores compararam textos jornalísticos da década de 1960 e 1990, observando influências da oralidade no que concerne às ocorrências de cinco usos: 1) pronomes clíticos; 2) *onde* e *aonde*; 3) sentenças relativas cortadoras; 4) a forma *todo o* em construção universal; e 5) concordância verbal das passivas sintéticas com sujeito no plural.

Em relação aos clíticos, observou-se que os usos são essencialmente enclíticos, inclusive em situações em que a norma-padrão subjetiva preconiza o uso de próclise, caracterizando hipercorreção. Quanto ao emprego das formas *onde* e *aonde* e de orações relativas cortadoras, nos textos analisados pelos autores não foram encontradas ocorrências. Também não foram encontradas ocorrências de “todo o” em construções universais. Em relação à concordância verbal em passivas sintéticas, foram identificadas duas ocorrências de passiva sintética com sujeito no plural, ambas nos textos da década de 1960, em conformidade com o que preconiza a gramática tradicional. Nos textos da década de 1990, todas as passivas sintéticas apresentaram sujeito no singular. A conclusão a que chegaram as pesquisadoras é que os textos analisados correspondem ao que prescreve a norma-padrão subjetiva.

### 3.3.2 Moreira (2006) – Norma-padrão subjetiva *versus* norma-padrão objetiva em Luís Fernando Veríssimo

Com o objetivo de verificar o afastamento existente entre a norma-padrão subjetiva e a norma-padrão objetiva, Moreira (2006) observou a ocorrência de seis fenômenos linguísticos em textos do autor Luís Fernando Veríssimo: 1) o emprego de pronomes em função acusativa; 2) concorrência entre *tu* e *você*; 3) concorrência entre *ter* e *haver* com sentido existencial, 4) colocação pronominal em início de frases; 5) uso da partícula *se* em orações com verbos transitivos diretos; e 6) forma indeterminadora de agente da oração.

Em relação ao emprego de pronomes em função acusativa, foram poucas as ocorrências do pronome tônico (ele/ela) em função de objeto direto, comparadas com a quantidade de emprego de clíticos, provavelmente porque “construções como “vi ele”, “escutei ela” e “encontrei eles” são consideradas marcadas, seja em relação à escolaridade ou ao registro” (MOREIRA, 2006, p. 2). Em relação à concorrência de *você* e *tu* como pronome pessoal de

segunda pessoa, Moreira (2007), identificou a raridade do emprego de *tu*, havendo a escolha quase que absoluta de *você*. Quanto à concorrência entre *ter* e *haver* com sentido existencial, observou o emprego preferencial da forma *haver*. A respeito da colocação pronominal em início de frases, Moreira (2006) observou que, tanto nas falas dos personagens quanto nas narrações, houve o emprego maior de próclises, contrariando o que prescreve a norma-padrão subjetiva. A respeito do uso da partícula *se* em orações com verbos transitivos diretos, Moreira (2006) detectou que a forma *se* é tanto interpretada como partícula apassivadora quanto como índice de indeterminação do sujeito. Em se tratando da forma indeterminadora de agente da oração, há o uso frequente de *você* nos textos de Veríssimo, inclusive em textos mais formais.

Moreira concluiu em seus estudos que a norma-padrão objetiva em sua modalidade escrita não se confunde com a norma-padrão subjetiva, como se costuma pressupor. Mas tampouco se confunde com qualquer outra variedade da língua, pois “os textos escritos representam uma modalidade própria, permanentemente ladeada pelas coerções normativas” (MOREIRA, 2006, p. 5).

### **3.3.3 Saraiva (2008) – influência da oralidade na norma escrita**

Com a intenção de verificar se há influência da oralidade na escrita culta, Saraiva (2008) comparou a colocação dos pronomes átonos em textos jornalísticos escritos e em inquéritos do projeto NURC e observou tendências no sentido de aproximação e de afastamento das duas realidades linguísticas. Os resultados mostraram indícios do desaparecimento da mesóclise, tanto na escrita quanto na oralidade. Em relação à próclise, Saraiva (2008) notou a preferência pela colocação proclítica tanto nos textos jornalísticos quanto nos inquéritos do NURC, excetuando-se a colocação pronominal em início de oração, que não foi analisada, por ser claramente vedada pelos gramáticos na modalidade escrita e respaldada por eles na modalidade oral. Já a respeito da ênclise, Saraiva (2008) detectou que é empregada com muito mais frequência na escrita, havendo uso bem restrito na oralidade.

### **3.3.4 Santos (2015) – as estratégias de relativização no jornal *O globo***

Em pesquisa sobre as estratégias de relativização em 165 textos escritos do Jornal *O Globo* do ano de 2012, Santos (2015) buscou analisar as ocorrências das variantes preposicionada, cortadora e copiadora. A estudiosa observou o uso predominante da variedade preposicionada (95.1%). Quanto às relativas cortadoras, foram encontradas ocorrências apenas

nos gêneros anúncios (4.9 %) e, “além de serem em número muito reduzido, restringem-se, em termos qualitativos, a estruturas temporais (do tipo *um dia que, o mês que, o tempo que*)” (SANTOS, 2015, p. 142). Com relação às relativas copadoras, não foram encontradas ocorrências.

### **3.3.5 Lopes (2003) – a gramaticalização do *a gente* na oralidade dos indivíduos do segmento social de maior poder**

Ao realizar pesquisa a respeito da gramaticalização da forma *a gente* com base em textos orais do NURC-RJ (falas da década de 1970 e 1990) e textos orais do PEUL-RJ (gravados na década de 1980 e nos anos 2000), Lopes (2003) observou que a forma *nós* foi substituída aceleradamente pelo *a gente* ao longo dos últimos 20 anos na oralidade de falantes cariocas, principalmente dos não-cultos, sendo que entre os não-cultos a frequência do uso de *a gente* se mostrou estável dos anos 70/80 para os anos 90/2000, ao passo que os falantes do segmento social de maior poder apresentaram instabilidade, com aumento significativo da frequência do uso de *a gente* ao longo dessas décadas, a ponto dessa forma ser mais usual que *nós* em 90/2000 na oralidade dos falantes do segmento social mais elevado, o inverso do que ocorria nas décadas de 70/80 entre esses falantes, que passaram a assumir o mesmo comportamento linguístico dos falantes não-cultos, caracterizando mudança de “baixo para cima”.

### **3.3.6 Borges (2004) – a gramaticalização do *a gente* em Guajarão/RS e Pelotas/RS**

Ainda sobre o processo de gramaticalização da forma *a gente*, Borges (2004), analisando falas de personagens de peças de teatro gaúchas dos anos 1896 até 1995 e de habitantes das cidades gaúchas de Guajarão e Pelotas (entrevistas realizadas em 2000 e 2001), observou que a frequência de uso da forma *a gente* em função de sujeito é superior ao uso de *nós*, sendo *a gente*, mais empregado pelas faixas etárias mais jovens. Além disso, notou que o uso de *a gente* é favorecido pela classe média em Pelotas (mudança de cima para baixo), enquanto Jaguarão é favorecido pela classe baixa (mudança de baixo para cima).

A análise das peças de teatro revelou que o processo de gramaticalização do *a gente* se intensificou a partir da década de 1960, provavelmente em razão das expressivas mudanças sociais ocorridas no Brasil. A partir do estudo das falas dos habitantes de Guajarão e de Pelotas, Borges (2004) compreendeu que o processo de gramaticalização do *a gente* em Pelotas está mais avançado que em Guajarão, e isso se deve provavelmente ao contato de Pelotas com

grandes centros urbanos, como Porto Alegre, e à sua tradição teatral, que recebe muitas peças de outros grandes centros, como Rio de Janeiro, além da presença de duas universidades e duas escolas técnicas, que recebem alunos de várias regiões do país, e a mudança no quadro de professores da cidade, que passou a contar com professores oriundos da classe baixa. Já em Guajarão, a resistência ao uso do *a gente* talvez decorra da estrutura social conservadora, em que as classes média e alta buscam marcar sua identidade de classe.

### 3.3.7 Galembeck (2012) – Os pronomes demonstrativos na referenciação discursiva

A pesquisa de Galembeck (2012) investigou o uso dos demonstrativos enquanto referenciação discursiva anafórica e catafórica na escrita e na oralidade do segmento social de maior poder nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Para isso, utilizou como *corpus* os inquéritos do Projeto Nurc e textos dos jornais Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e O Globo, textos estes extraídos das seções editoriais, economia, política, noticiário geral e esportes.

Os resultados mostraram que, em 94% das ocorrências de demonstrativos na referenciação anafórica, foram empregadas as formas *esse* e *isso*. Além disso, houve apenas dez ocorrências de demonstrativos empregados como catafóricos, todas apenas em textos falados, sendo empregadas as formas *esse/isso*. Não houve ocorrência das formas *este/isto* ou *aquele/aquilo* como catáfora, o que segundo o autor revela o afastamento “em relação às prescrições da gramática normativa. Com efeito, a gramática determina o uso de *este/isto* com essa função” (Galembeck, 2012, p. 161).

Dessas pesquisas, as que se referem ao estudo da norma objetivada na escrita têm analisado os fenômenos considerando o que diz os compêndios gramaticais, verificando se os fenômenos estão conforme com o que eles preconizam. Diferentemente, assumimos postura de não ter a gramática normativa como parâmetro, pois o objetivo é observar o que é fato na língua, o que se objetiva como padrão na escrita jornalística. No entanto, reconhecemos que a escrita é fortemente pressionada por ela.

Os resultados que obtivemos são descritos na seção a seguir.

## 4 A NORMA-PADRÃO OBJETIVA NO *CORPUS*

Nesta seção, apresentamos os dados obtidos após análise dos fenômenos coletados e a respectiva discussão.

Os fenômenos analisados foram selecionados pelo nível de tensão normativa. Assim, investigamos 6 fenômenos com baixa tensão normativa, que não costumam sofrer correção, os quais são: i) o verbo *dar* no infinitivo pessoal; ii) a regência do verbo *falar*; iii) as formas *num/numa*; iv) os demonstrativos na referência discursiva anafórica; v) os demonstrativos na referência discursiva catafórica; e vi) e o pronome relativo *cujo*. E analisamos 5 fenômenos com alta tensão normativa, que são alvos da correção ostensiva, a saber: a) o *a gente* como pronome de primeira pessoa do plural; b) a transitividade do verbo *assistir*; c) as formas *pra/pro* (síncope de *para* ou contração da preposição *para* com artigo definido); d) a próclise em início de oração; e e) as orações relativas com verbo transitivo indireto.

### 4.1 FENÔMENOS COM BAIXA TENSÃO NORMATIVA

#### 4.1.1 O verbo *dar* no infinitivo pessoal

Ao lermos um dos textos de 1995, observamos que o verbo *dar* no infinito pessoal apareceu flexionado em uma ocorrência. Isso nos despertou curiosidade e, ao realizar a busca por mais ocorrências do verbo *dar* no infinitivo pessoal nos textos de 1995, identificamos duas ocorrências em que poderia haver flexão, sendo uma flexionada. Vejamos:

(01) A proposta é interessante e simples. Para políticos sérios, só oferece vantagens, porque passam a dispor de um canal direto e insuspeito para *darem* conta de seu trabalho ao eleitorado (1 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(02) porque as coisas sempre podem dar errado, ainda mesmo, quando, como agora, parecem dispostas, como nunca, *para dar* certo. (1 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

Nos textos de 2015, encontramos uma forma em que poderia ocorrer flexão, a qual, inclusive, não é flexionada:

(03) A guerra cotidiana do terrorismo acaba de provar que nós precisamos de novas perguntas para dar conta de respostas ultrapassadas (15 de janeiro de 2015, p. 16, artigo).

Diante dos poucos dados, não há como afirmar que a tendência de não flexão do verbo *dar* no infinitivo pessoal já existente em 1995 é regra nos textos atuais; podemos apenas destacar essa possibilidade.

#### 4.1.2 Regência do verbo *falar*

No *corpus* de 1995, foram encontradas 26 ocorrências do verbo falar, sendo 16 delas regidas por preposição. Das outras dez, cinco têm o sentido de “dominar um idioma” (verbo transitivo direto), duas aparecem com o significado de dizer/declarar (intransitivo) e três com sentido de expressar-se usando palavras (intransitivo).

Das 16 ocorrências em que o verbo é regido por preposição, detectamos 11 ocorrências do referido verbo com o sentido de “discorrer sobre algum assunto”, em que há variação da preposição pela qual é regido, o que despertou atenção. Ao observarmos esses 11 contextos, verificamos a variação da regência entre as preposições *em*, com três ocorrências; *sobre*, com duas ocorrências; e *de*, com seis ocorrências.

(04) *Fala-se nos* “custos da estabilização monetária”, há vozes que reclamam “políticas industriais”. (1 de janeiro de 1995, p. 7, artigo)

(05) Você não vê o pessoal dele *falando em* lei do Mercado, Lei do Mercado pra lá, lei do Mercado pra cá. (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica)

(06) Em vez de *falar a* ela *sobre* o maser, passamos o que me pareceu algumas horas repetindo light amplification by stimulated emission of radiation e rolando de rir. (1 de janeiro de 1995, p. 7, crônica)

(07) *Falamos sobre* o ponto delicado da política nuclear e manifestei o desejo de abrimos nossas caixas-pretas. (15 de janeiro de 1995, p. 7, artigo)

(08) Porque não há sacrilégio algum em se *falar de* mercado, ou de demanda, em face da cultura (1 de janeiro de 1995, p. 7, editorial)

(09) Com importações que não excedem de 5% a 6% do PIB, estamos longe de poder *falar de* “abertura excessiva”. (7 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

Nos textos de 2015, do total de 23 ocorrências do verbo *falar*, identificamos 12 em que o significado é “discorrer sobre algum assunto”, dos quais observamos as seguintes quantidades de ocorrências: três de *de*, oito de *em* e uma de *sobre*.

Abaixo, destacamos alguns exemplos:

(10) Ela não se referiu pelo nome, Pegida, ao movimento que reuniu grandes multidões em Dresden e outras cidades alemãs, mas demonstrou claramente que era *dele que falava* ao dizer que tais protestos discriminam pessoas de diferentes etnias e religiões. (03 de janeiro de 2015, p. 16, editorial)

(11) Morreu em 2006, aos 67 anos, e nunca *falou de* suas operações. (07 de janeiro de 2015, p. 15, comentário)

(12) Não se está *falando só do* islamismo radical. (15 de janeiro de 2015, p. 17, artigo)

Os resultados obtidos dos textos de 1995 e 2015 estão resumidos na tabela abaixo.

Tabela 02 - Regência de "falar" em relação ao assunto falado

<b>REGIDO POR</b>	<b>1995</b>	<b>2015</b>
EM	2	8
DE	6	3
SOBRE	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>12</b>

Fonte: a autora

Em princípio, parece não haver diferença quanto aos sentidos dessas preposições em cada contexto, sendo possível a substituição por qualquer uma delas sem alterar o sentido da oração. Assim, as preposições *de*, *em* e *sobre*, tendo o verbo *falar* como regente, aparentam ser variantes igualmente aceitas na expressão do significado “assunto”.

#### 4.1.3 As formas *num/numa*

Nos textos de 1995, identificamos 43 ocorrências da forma contraída *num/numa*, sendo todas contrações de *em* com o artigo *um*, e dez ocorrências da forma não contraída, das quais seis são contração da preposição *em* com numeral.

Nos textos de 2015, encontramos 82 formas contraídas contra 19 ocorrências de *em um/uma*. Das 82 duas formas contraídas, verificamos duas ocorrências de contração da preposição *em* com numeral, sendo as demais contrações da preposição com o artigo *um*. Das 19 formas não contraídas, três são ocorrências da preposição *em* acompanhada de numeral, as demais são acompanhadas de artigo.

Resumimos os resultados nas tabelas abaixo.

Tabela 03 – Preposição *em* seguida de artigo ou numeral em 1995

<b>Ano</b>	<b>Análise morfológica</b>	<b>"Em" + artigo</b>	<b>"Em" + numeral</b>
1995	Num/Numa	43	0
	Em um/uma	4	6
	<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>6</b>

Fonte: a autora.

Tabela 04 - Preposição *em* seguida de artigo ou numeral em 2015

<b>Ano</b>	<b>Análise morfológica</b>	<b>"Em" + artigo</b>	<b>"Em" + numeral</b>
2015	Num/Numa	80	2
	Em um/uma	16	3
	<b>TOTAL</b>	<b>96</b>	<b>5</b>

Fonte: a autora.

A seguir, transcrevemos exemplos das formas contraídas e não contraídas dos textos de 1995:

(13) Não há repórteres disponíveis *em um* jornal para controlar o que ocorre todas as vezes que José Nader vai a um banheiro da Assembleia para entregar um pacotinho a um colega deputado (1 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(14) Era o que faltava para produzir mais um abalo numa semana em que o país viveu entre projeções de catástrofes e dados tranquilizadores como se fossem dois países *em um*. (14 de janeiro de 1995, p. 7, coluna).

(15) Mas ao tratar o presente com otimismo é impossível, mesmo *num* instante de mudanças, deixar de tratar o futuro com realismo (01 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

(16) Durante a Cúpula das Américas numa entrevista para o “Jornal o Globo”, perguntei ao presidente Carlos Menem como explicar tanto o desemprego *numa* economia aparentemente tão saudável. (03 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

Citamos abaixo alguns exemplos encontrados das formas contraídas e não contraídas dos textos de 2015:

(17) Em pleno alumbramento no Arpoador, alguém pode ser apanhado *em um* arrastão de meninos assaltantes. (03 de janeiro de 2015, p. 16, crônica)

(18) Meu personal militante acha que a Globo investiu tanto tempo, dinheiro e talento *em um* programa só para sacanear o Tim e “limpar a barra do Roberto Carlos”. (09 de janeiro de 2015, p. 17, coluna)

(19) A "frente de esquerda" articulada duas semanas atrás *numa* reunião no Largo São Francisco, em São Paulo, é o veículo para a soldagem de partidos, centrais sindicais e movimentos sociais ao governo de Dilma Rousseff. (01 de janeiro de 2015, p. 19, artigo)

(20) O Centro do Rio tem todos os ingredientes para se constituir *num* dos maiores corredores de convivências de culturas do planeta (06 de janeiro de 2015, p. 13, artigo).

Nas amostras dos dois anos, notamos que, quando a preposição vem acompanhada de artigo, há preferência pela forma contraída. No entanto, ambas as formas são igualmente aceitas, pois, apesar de ser menor o quantitativo da forma contraída, esta ocorre com frequência considerável em todos os gêneros e em contextos formais. Já quando a preposição vem acompanhada de numeral parece não haver preferência entre uma forma e outra, as duas são usadas com praticamente a mesma frequência.

Assim, a forma contraída *num/numa* é variante igualmente aceita tanto nas situações em que a preposição vem acompanhada do artigo *um* quanto nas situações em que a preposição vem acompanhada do numeral *um*, sendo a forma contraída preferida na primeira situação.

#### 4.1.4 Demonstrativos na referenciação discursiva anafórica

Ao selecionarmos os contextos em que ocorre a referência anafórica por meio de pronomes demonstrativos, observamos que, nos excertos em que as formas do grupo *este/esta/isto* se referem a elemento mencionado em último lugar, numa lista de outros elementos elencados, não há a ocorrência do uso das formas *esse/essa/isso*. Portanto, excetuamos esse contexto da análise e observamos apenas os demais, em que há variação entre as formas *esse/essa/isso* ou *este/esta/isto*.

Nos textos de 1995, encontramos 258 contextos em que os pronomes demonstrativos “esse/essa/isso” e/ou “este/esta/isto” foram empregados para referenciar algo que já foi mencionado no texto, verificamos 201 empregos da forma “esse/essa/isso” e 57 ocorrências de “este/esta/isto”. Ao analisarmos os textos de 2015, identificamos 365 contextos em que os referidos demonstrativos são empregados na referenciação discursiva anafórica, dos quais, obtivemos 314 ocorrências de “esse/essa/isso” e 51 ocorrências de “este/esta/isto”. Esses resultados estão ilustrados na tabela a seguir:

Tabela 05 - Demonstrativos como elementos anafóricos

<b>Formas empregadas/Ano</b>	<b>1995</b>	<b>2015</b>
Esse/essa/isso	201	314
Este/esta/isto	57	51

Fonte: a autora.

Vejamos alguns exemplos de ocorrência de “este/esta/isto” (grifos nossos):

(21) Mas, agora urge dar-lhe as condições de consolidação e *estas* somente poderão ser alcançadas com a reforma da constituição e a reforma fiscal. (01 de janeiro de 1995, p. 7)

(22) Tudo constitui um tripé: a competitividade do setor privado na área de produção; a competitividade da infraestrutura; e a atividade programática permanente nas suas variadas essências que, em consequência, deverá propiciar, também, a privatização da infraestrutura. *Este* tripé, felizmente pode ficar a cargo de uma agência como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. (06 de janeiro de 1995, p. 6)

(23) Ato contínuo, Piketty propõe um imposto sobre patrimônio para reduzir as desigualdades sociais no mundo. Ideias como *esta* são tentadoras desde sempre. (02 de janeiro de 2015, p. 18)

(24) De cerca de seis milhões de participantes, 250 conseguiram nota máxima na redação do Enem 2014. Não é possível que *este* placar não nos mostre de uma vez por todas que estamos falidos. (15 de janeiro de 2015, p. 17).

Vejamos alguns exemplos de ocorrência de “esse/essa/isso” (grifos nossos):

(25) E por que um ministro concede estabilidade a funcionários de estatais sem perguntar aos outros trabalhadores se estão de acordo com *esse* privilégio. E porque, porque, porque... (01 de janeiro de 1995, p. 06).

(26) há pouca arte espalhada pelos espaços públicos do Rio de Janeiro. Sem que se possa ser contra a ideia, é inevitável que ela desperte uma preocupação: o que vai acontecer com *essas* obras de arte? (14 de janeiro de 1995, p. 06).

(27) a redução da jornada não criou os empregos imaginados, e até teve um efeito inverso, pois muitos negócios encolheram para se adaptar a *essa* exigência (04 de janeiro de 2015, p. 14).

(28) Lula estabeleceu a política de conteúdo local, conduzida e implementada pela então ministra das Minas e Energia, Dilma Rousseff. O impacto *dessa* nova política é inequívoco (05 de janeiro de 2015, p. 10).

A partir desses dados, observamos que há a preferência por *esse/essa/isso* para fazer a referenciação anafórica na escrita monitorada. Esse resultado se aproxima do obtido por Galembeck (2012), em que 94% das ocorrências de demonstrativos como elemento anafórico empregam as formas *esse/essa*. No entanto, a indistinção que já existia no ano de 1995 entre as formas *esse/essa/isso* e *este/esta/isto*, quando se trata de referenciação anafórica, continua forte, por mais que a forma “*esse/essa/isso*” seja a preferida.

De acordo com Bagno (2012, p. 796), “é perda de tempo tentar inculcar nos aprendizes uma diferença entre *esse* e *este* que não existe mais na língua e que não é rigorosamente seguida nem sequer pelos que produzem gêneros mais monitorados”. Os dados confirmam que a distinção entre as duas formas não é rigorosamente seguida na escrita monitorada. No entanto, não podemos afirmar que tal diferença não exista na língua, tendo em vista que a preferência pelas formas do grupo “*esse/essa/isso*”, na anáfora, pode ser indício de que o escrevente faz diferença, pelo tempo que lhe é dado para revisão, entre uma e outra.

Notamos que as formas do grupo *este/esta/isto* são variantes igualmente aceitas como elemento de referência anafórica, pois a quantidade elevada de ocorrências (57, nos textos de 1995; e 51, nos de 2015) leva a constatar que tais formas não são alvo da correção ostensiva. Ambas as variantes constituem a norma-padrão objetiva.

#### 4.1.5 Demonstrativos na referenciação discursiva catafórica

Ao observar, nos textos de 1995, os sete contextos em que os pronomes demonstrativos *esse/essa/isso* e *este/esta/isto* foram empregados para referenciar algo que ainda vai ser dito, encontramos quatro ocorrências de *esse/essa/isso* e três ocorrências de *este/esta/isto*, o que demonstra haver, nesse período, indistinção entre essas formas na função catafórica. Ambas são variantes igualmente aceitas na escrita monitorada. Observemos os excertos abaixo.

(29) Os Estados Unidos possuem *essa* vantagem: cerca de um quarto do produto mundial, sem barreiras interestaduais (01 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

(30) Meses atrás, *essa* era a acusação feita ao Governo: o país acumulara dólares demais (14 de janeiro de 1995, p. 7, coluna).

(31) Todo dia declaro que vou parar com *isso*, mas, depois de procurar conter-me como um viciado relutante, amarfanhar o jornal e andar um pouco pela sala, acabo pegando-o de volta, para abri-lo na página dos obituários (15 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(32) As alegrias da terceira idade são *essas* mesmo: tomar porre de guaraná, cantar “jingle bells” e ficar clicando essa setinha até ela estuporar (15 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(33) Na época, um pequeno exercício mostrava *esta* situação: o valor do custeio, atualizado para dezembro, exigia, para ser coberto, uma taxa de juros de 100% acima da taxa de captação – no caso hipotético de inflação igual a zero (14 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

(34) Acho que já contei *isto* aqui, mas, apostando (ou tendo a esperança, para não ficar muito sozinho neste mundo) que pelo menos metade de vocês está tão desmemoriada quanto eu, conto de novo. Jorge Amado e eu estávamos conversando ao telefone sobre nossos miocárdios (15 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(35) No quadro econômico chileno são observados alguns destaques, como *estes*: eliminação do industrialismo artificial, vigência de preços realmente livres, desburocratização do comércio exterior, abertura para os investimentos estrangeiros e reformulação revolucionária da previdência social (02 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

Nos textos de 2015, do universo de 04 ocorrências de emprego dos pronomes demonstrativos na referenciação discursiva catafórica, houve três ocorrências das formas *esse/essa/isso* e uma ocorrência das formas *este/esta/isto*. Vejamos abaixo.

(36) São *esses* os dois chifres do dilema: é a percepção afinada que aumenta o escândalo ou é ele que se agiganta e, mais deletério do que nunca, se apronta a esmagar nossas veleidades de uma vida decente? (03 de janeiro de 2015, p. 17, artigo).

(37) Ser Charlie é, antes de tudo, ser racista, preconceituoso, intolerante diante da diferença. É atizar o ódio, o conflito, a guerra. O slogan, portanto, traz *essa* contradição: ao repudiar o crime de uma facção jihadista, com razão considerada intolerante, assume, na contramão, a identidade racista e preconceituosa do “Hebdo”. (13 de janeiro de 2015, p. 13, comentário).

(38) Certamente o comentário da atleta não estava ainda reagindo ao que só se verificou alguns dias depois e é provável que as pessoas que a cercam a tenham poupado *disso*: cartas de leitores aos jornais protestando contra o fato de que o Congresso aprovou uma pensão vitalícia para ela, que lhe permita sobreviver e custear parte do tratamento (O Globo, 10 de janeiro de 2015, p. 20, comentário).

(39) Em momentos de comoção e revolta como os *deste* pós-massacre em Paris, em que há sempre o risco de se achar, por generalização e preconceito, que em cada muçulmano se esconde um terrorista, vale a pena ressaltar o caso dos dois personagens que se destacaram pela semelhança e pela oposição durante a turbulência da semana passada (14 de janeiro de 2015, p. 15, comentário).

Ressaltamos que o excerto (39) corresponde ao início do primeiro parágrafo do texto “Vilão e herói muçulmanos”, sendo o pós-massacre anunciado depois da forma *deste*, caracterizando referência discursiva catafórica.

Os resultados estão resumidos da tabela abaixo.

Tabela 06 - Demonstrativos como elementos catafóricos

<b>Formas empregadas/Ano</b>	<b>1995</b>	<b>2015</b>
Esse/essa/isso	4	3
Este/esta/isto	4	1

Fonte: a autora.

O resultado que obtivemos difere do obtido por Galembek (2012) com textos jornalísticos de diversos gêneros (além dos opinativos), o qual detectou apenas ocorrências das formas *esse/isso* como elemento catafórico.

De acordo com os dados que encontramos, há as duas possibilidades de uso na referenciação catafórica, havendo ligeira diferença quanto à frequência de cada uma das formas.

Isso corrobora a hipótese de que a gramática molda o discurso, tendo em vista que esses resultados são compatíveis com o que já acontece na oralidade, demonstrando que as regras internalizadas pelos falantes estão se evidenciando de forma tão frequente na escrita monitorada que já não são alvo de correção.

#### 4.1.6 Pronome relativo *cujo*

Em busca realizada pelas formas do pronome relativo *cujo*, localizamos dez usos nos textos de 1995 e 26 usos nos textos de 2015. Diante desse quantitativo, parece precipitado dizer que o *cujo* está desaparecendo da escrita monitorada, como tem afirmado Bagno (2016, s/p.): “mesmo na língua escrita mais monitorada, em gêneros textuais que exigem maior formalidade, aparecem inúmeros exemplos do abandono do *cujo*”.

Apresentamos abaixo alguns exemplos das ocorrências do pronome *cujo*.

(40) A chantagem, portanto, não é contra a câmara, mas sim contra Fernando Henrique, *cujo* Governo, leia-se o Governo do Brasil, poderá amargar graves prejuízos pela demora na aprovação do presidente do Banco Central (8 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

(41) Foram destinados 3% da verba do PGH, em torno de US\$ 3 bilhões, ao estudo num campo relativamente recente denominado bioética, *cujo* objetivo é estabelecer discussões entre os especialistas de todas as áreas (12 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(42) E aí falta o combustível, *cuja* produção estava ajustada à demanda anterior, de baixa expansão econômica (01 de janeiro de 2015, p. 18, editorial).

(43) Exemplo? Todos os veículos *cujo* padrão é o governo — a conhecida imprensa chapa-branca (15 de janeiro de 2015, p. 16, artigo).

Trata-se de mais um uso que comprova o caráter conservador da norma-padrão objetivada na escrita.

## 4.2 FENÔMENOS COM ALTA TENSÃO NORMATIVA

### 4.2.1 O uso do *a gente* como pronome de primeira pessoa do plural

A expressão *a gente* é comumente usada como pronome pessoal na oralidade de falantes cultos, conforme pesquisas de Lopes (2003) e Borges (2004). Ao buscarmos no *corpus*

possíveis ocorrências, encontramos 05 nos textos de 1995 e também 03 nos de 2015, conforme alguns exemplos abaixo.

(44) Mentira sua! Minta no jornal, que é sua profissão, mas não venha mentir pra cima de mim, eu lhe conheço desde o tempo em que *a gente* ia roubar manga de seu tio Zé Paulo (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(45) Não é regime de liberdade, de capitalismo moderno? Pois então assumam e não fiquem com essa enrolação em cima *da gente*, capitalismo é capitalismo, empresa estrangeira também dá emprego, vender importados também gera empregos (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(46) E, por aí vai, *a gente* sempre tomando na cabeça, da informática ao material de construção (15 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(47) Muitos jornalistas passaram a vida numa redação, sem necessitar de aprender a usar outro instrumento que não a máquina de escrever. Agora, não. Agora *a gente* aprende a usar um instrumento e no dia seguinte aparece um novo (15 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(48) Certas coisas são tão óbvias que *a gente* não vê. (15 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(49) Em entrevista concedida a Luana Nunes Leal, de “O Estado de S. Paulo”, o prefeito do Rio, Eduardo Paes, sustenta que a pasta pode ser tocada por um bom administrador, não é essencial que seja um profundo conhecedor. “Se o sujeito for bom gestor, vai muito bem. O que *a gente* quer é mais atuação do governo federal na Olimpíada”, disse o prefeito da Rio 2016 (04 de janeiro de 2015, p. 14, comentário).

(50) Engano. O que *a gente* quer é muito mais do que uma impecável festa de esportes olímpicos que deixará saudades a toda uma geração. O que *a gente* quer e precisa é de um Plano Nacional de Esporte da dimensão do Brasil, capaz de garimpar o inexplorado potencial esportivo nacional (04 de janeiro de 2015, p. 14, comentário).

(51) Engano. O que *a gente* quer é muito mais do que uma impecável festa de esportes olímpicos que deixará saudades a toda uma geração. O que *a gente* quer e precisa é de um Plano Nacional de Esporte da dimensão do Brasil, capaz de garimpar o inexplorado potencial esportivo nacional (04 de janeiro de 2015, p. 14, comentário).

Cabe destacar que, quanto ao uso de *nós*, houve 13 ocorrências nos textos de 1995 e 20 nos textos de 2015. Esses dados diferem do observado por Lopes (2003) na oralidade de falantes do segmento social mais elevado, o qual notou que o uso de *a gente* se tornou mais usual que *nós* a partir de 90/2000.

As formas *a gente* como pronome pessoal de primeira pessoa ocorreram na maioria das vezes em crônicas, gênero que, por conter relatos de fatos da vida pessoal do autor, favorece o uso de regras empregadas em conversas de tom informal e em relatos orais.

As cinco ocorrências nos textos de 1995, todas foram empregadas em crônicas do mesmo autor, João Ubaldo Ribeiro. Além da influência do gênero crônica, as ocorrências podem ter sido favorecidas pelo estilo do autor, que costuma tratar de assuntos de interesse geral (economia, política), utilizando relatos de sua vida pessoal.

Os três usos de *a gente* nos textos de 2015 ocorreram no mesmo texto, do gênero comentário, que trata da noticiada nomeação do novo ministro do Esporte à época, George

Hilton. Desses três usos, a ocorrência (49) é reprodução de fala oral do então prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes. Os outros dois, (50) e (51), pertencem ao discurso do autor do texto; no entanto, o uso do “a gente” nesses dois casos ocorreu provavelmente em razão de o autor utilizar a estratégia de intertextualidade com a fala do prefeito Eduardo Paes, com o fim de refutá-la.

Em face dos resultados, podemos afirmar que *a gente* nos textos jornalísticos escritos não é tendência, tendo em vista que todas as vezes em que ocorreu foram em crônicas ou, quando em outro tipo de gênero, em citação de fala oral. A figuração de *a gente* como forma pronominal nesses textos revela o quanto é usual na oralidade, conforme tem mostrado diversas pesquisas, como as já citadas de Lopes (2003) e Borges (2004), no entanto, na escrita monitorada, o uso preferencial tem sido o de *nós*.

#### 4.2.2 A transitividade do verbo *assistir*

Realizamos buscas por ocorrências do uso do verbo *assistir* com o significado de ver / presenciar, o qual na modalidade oral da norma-padrão usualmente são transitivos diretos e observamos, tanto nos textos de 1995 quanto nos de 2015, que todos os usos encontrados são transitivos indiretos, sempre antecidos de preposição, diferentemente do que esperávamos.

Abaixo, destacamos alguns exemplos das ocorrências com o verbo *assistir* nos textos de 1995 e 2015:

(52) Este século será conhecido como aquele em que *assistimos ao* fim das ideologias. (01 de janeiro de 1995, p. 07, artigo).

(53) Agora mesmo *assisti ao* réveillon de Copacabana, onde o estupendo espetáculo pirotécnico e a concentração arrebatadora da multidão transcenderam a tudo que eu vi antes em festa popular (04 de janeiro de 1995, 06, artigo).

(54) O indivíduo, minimizado por implacáveis engrenagens, se protege sob o elmo cada vez mais bojudo da indiferença, estilizada de mil maneiras, mas sempre tendendo a uma aceitação do status quo: seja isso viver a própria fúria dos confrontos como *assistir a* eles pela televisão (03 de janeiro de 2015, p. 17, artigo).

(55) Por isso, é de arrepiar os cabelos, de árabes e judeus, franceses e alemães, *assistir a* como usamos a água sem compromisso, deixando-a jorrar sem conserto de canos ou lavando calçadas com mangueiras que a cospem sem parcimônia (13 de janeiro de 2015, p. 13, artigo).

Considerando que o discurso molda a gramática, esperávamos encontrar ocorrências do verbo *assistir* como transitivo direto, tendo em vista ser esse um fenômeno normal na oralidade do segmento social de maior poder, inclusive no registro formal. Esse resultado talvez se deva ao forte controle normativo, como Faraco (2008) e Britto (1997) têm afirmado. Para esses autores, a norma-padrão objetiva não constitui um padrão único, na modalidade oral e na

modalidade escrita se manifestam duas realidades bem diferentes, sobretudo no que diz respeito à escrita altamente monitorada. Além disso, Britto (1997) e Perini (2003a) ressaltam que a norma-padrão objetiva na modalidade escrita não é regulada por normas prescritivas as quais se busca rigidamente observar, como as gramáticas normativas, que inegavelmente influencia fortemente a escrita, principalmente a de textos como os analisados, que passam por uma revisão mais criteriosa.

Em face disso, podemos afirmar que, a variação do verbo *assistir* como transitivo direto não é normal no uso escrito da norma-padrão manifesta em textos jornalísticos mais monitorados e, portanto, não pertence a essa realidade.

#### 4.2.3 Contração da preposição *para* com artigo definido e/ou síncope de *para*

Procuramos ocorrências das formas *pra* (síncope de *para* ou contração da preposição *para* com o artigo definido *a*) e *pro* (contração da preposição *para* com o artigo definido *o*) nos textos, com o fim de verificar se essas formas frequentes na oralidade são encontradas na escrita mais monitorada.

Nos textos de 1995, encontramos 11 ocorrências de contração e/ou síncope da preposição *para*. Já nos textos de 2015, observamos sete ocorrências do fenômeno. Reproduzimos abaixo os excertos em que constam.

Trechos dos artigos de 1995:

(56) De lá *pra* cá, contudo, a cada ano mais preocupante, a ocupação física de Copacabana começa a beirar o intolerável (4 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(57) Mas já mostrou que veio *pra* continuar a ladroagem (8 de janeiro de 1995, 7, crônica).

(58) Você não vê o pessoal dele falando em lei do Mercado, Lei do Mercado *pra* lá, lei do Mercado *pra* cá, agora é tudo na lei do Mercado? Eu pergunto a você: qual é a lei do Mercado? (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(59) Você não vê o pessoal dele falando em lei do Mercado, Lei do Mercado *pra* lá, lei do Mercado *pra* cá, agora é tudo na lei do Mercado? Eu pergunto a você: qual é a lei do Mercado? (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(60) Eu lhe pedi *pra* escrever as marcas de peixe que eu estava apostando que sabia mais do que o finado Ioiô Saldanha (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(61) Deixe *pra* lá, cala-te, boca, pelo menos em respeito à senhora sua mãe. (8 de janeiro de 1995, p. 7)

(62) Mentira sua! Minta no jornal, que é sua profissão, mas não venha mentir *pra* cima de mim (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica)

(63) E disse “seu menino, me compreenda uma coisa, vosmecê não é um rato, não; vosmecê não é dois ratos; *pra* começar a se igualar com vosmecê, não pode ser nem cinco ratos; Tú é Sete Ratos, miserável!” (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(64) Mas antes tome uma, *pra* não morrer de susto (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(65) Se você tivesse saindo a metade do chulé dele, podia botar as mãos *pro* céu (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(66) O veraneio ainda nem começou direito e já foi tudo *pro* espaço! (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

#### Trechos dos artigos de 2015:

(67) *Pra* vaca não ir *pro* brejo (03 de janeiro de 2015, p. 17, comentário).

(68) *Pra* vaca não ir *pro* brejo (03 de janeiro de 2015, p. 17, comentário).

(69) A presidente Dilma, como se viu, não conseguiu evitar que a vaca tossisse. Agora, terá que impedir que ela vá *pro* brejo. (03 de janeiro de 2015, p. 17, comentário).

(70) São tempos de vacas magras, poderá ter-lhe dito a equipe econômica, quem sabe. Ou, então, o mar não está *pra* peixe, como afirmaria o jovem ministro da Pesca, Helder Barbalho, um dos sapos que ela teve que engolir — sapo ou rã? (03 de janeiro de 2015, p. 17, comentário).

(71) Um militante *pra* chamar de seu (09 de janeiro de 2015, p. 17, coluna).

(72) O autor do ataque a Olívio foi o deputado André Vargas (PT-PE). Era membro da executiva nacional, começara sua militância como voluntário num asilo de idosos de Londrina e viria a ser o primeiro vice-presidente da Câmara. Fazia parte na turma do "partir *pra* cima". (14 de janeiro de 2015, p. 14, comentário).

(73) Nossas trilhas sonoras familiares são ecléticas, Charles Aznavour e Michel Légrand fazem coro com Aldir Blanc e Moacyr Luz, Mônica Salmaso faz dueto com Patricia Barber e quando menos se espera ouve-se o Miles fazendo fundo *pro* Chico (01 de janeiro de 2015, p. 19, coluna).

Tantos nos excertos (57) a (66), de 1995, com um total de dez ocorrências, quanto nos excertos (57) a (70), de 2015, com quatro ocorrências, há influência direta do discurso oral. Os trechos (57) a (66) fazem parte da mesma porção de um artigo em que o autor reproduz conversa telefônica com um amigo próximo, nota-se que o emprego dessas formas foi influenciado pelo registro informal. Os trechos (67) a (70) são fraseologias, que se originam do uso oral da língua.

Em (72), as aspas empregadas para marcar a expressão *partir pra cima*, leva a crer que provavelmente o autor esteja reconhecendo que se trata de expressão não usual no contexto da escrita monitorada.

Chamam a atenção as ocorrências (56), de 1995, (71) e (73), de 2015, uma vez que, nos textos de onde foram extraídos os exemplos, não encontramos indícios de informalidade.

Para melhor visualização, sintetizamos na tabela abaixo esses resultados.

Tabela 07 - Contração e/ou síncope da preposição *para*

FORMAS /ANO	1995	OBSERVAÇÕES	2015	OBSERVAÇÕES
<i>Pra</i> (Para + a)	0	-	1	Influência do uso oral informal.
<i>Pra</i> (Síncope de "para")	9	Uma realizada em contexto formal e oito reproduções de falas do uso oral e informal.	3	Sendo uma influenciada pelo uso oral informal e uma provavelmente pela oralidade e informalidade e uma realizada em contexto formal.

Continuação				
FORMAS /ANO	1995	OBSERVAÇÕES	2015	OBSERVAÇÕES
Pro (Para + o)	2	Reproduções de falas do uso oral e informal.	3	Sendo duas influenciadas pelo uso oral informal uma realizada em texto em de registro formal.
<b>Total</b>	<b>11</b>		<b>7</b>	

Fonte: a autora.

Na comparação entre os anos de 1995 e 2015, não há diferença significativa na quantidade de ocorrências. Como os textos de 1995 apresentaram apenas um emprego de *pra* e os 2015, duas ocorrências, uma de *pro* e outra de *pra*, sem influência explícita da modalidade oral ou de discurso de caráter informal, não podemos, a partir dessa quantidade de dados, afirmar que essas formas são pertencentes à norma-padrão que se objetiva em textos jornalísticos. Podemos frisar apenas que é possível encontrarmos essas ocorrências nesse tipo de texto e que isso não é inovação, vindo ocorrendo há pelo menos 20 anos, mas que provavelmente essas formas são alvo da correção.

Essas duas ocorrências em textos nitidamente formais levam a refletir a respeito do que afirma Britto (1997) de que a norma-padrão objetiva escrita não corresponde à oralidade dos falantes do segmento social de maior poder (para ele, norma culta). De fato, por mais que a escrita monitorada seja regulada por normas oficiais que estabelecem a grafia das palavras, fenômenos fonéticos típicos da oralidade, como a síncope ocorrida na preposição *para* e a contração dessa preposição com artigo definido, tem aparecido em textos jornalísticos mesmo depois da criteriosa revisão.

A pouca quantidade de ocorrências já aponta para uma possível mudança, tendo em vista que, conforme Martelotta (2011), a mudança ocorre quando uma forma que antes era avaliada negativamente pela classe de prestígio começa a ser empregada por essa classe inclusive em textos altamente monitorados.

#### 4.2.4 Próclise em início de oração

Nos textos de 1995, não encontramos nenhuma ocorrência de próclise no início de orações, todas as ocorrências com verbo acompanhado de pronome clítico em início de oração ocorreram em ênclise. Em 2015, de 88 contextos em que há verbos acompanhados de pronomes clíticos em início de oração, apenas 03 apresentaram colocação pronominal proclítica. Esse resultado corresponde ao obtido por Saraiva (2008), a qual notou que o emprego da ênclise é

muito mais frequente na escrita, sendo o uso na oralidade bem reduzido. Esses contextos que apresentaram colocação pronominal proclítica em 2015 estão relacionados abaixo:

(74) *Me* queixei ao analista: — Não aguento mais. Estou ficando paranoico (02 de janeiro de 2015, p. 19, coluna).

(75) Às vezes, *me* ocorre que talvez eu seja uma dessas heroínas e, ao mesmo tempo, a dona de casa que as contempla e sofre com elas (04 de janeiro de 2015, p. 15, artigo).

(76) *Se* interessar mais pela Constituição e dar à lealdade à lei o mesmo valor da gratidão aos aliados ajudaria muito a evitar suas incertezas (05 de janeiro de 2015, p. 11, artigo).

A respeito de (74), cabe destacar que todo o texto que o antecede apresenta tom formal; no entanto, o texto que o sucede imediatamente é a reprodução de um diálogo do autor com um analista, cuja modalidade é oral, mas o tom da conversa reproduzida é formal:

Eu vivia numa paranoia permanente, num tempo de comunicações precárias, quando qualquer atraso na volta da praia, da escola ou de uma festa já me deixava roendo as unhas e rezando. *Me* queixei ao analista:  
— Não aguento mais. Estou ficando paranoico.  
Ele sorriu, lacanianamente, e me tranquilizou. Ou apavorou mais:  
Numa cidade assim, a paranoia é o método (02 de janeiro de 2015, p. 19).

Assim, por mais que o texto todo tenha registro formal, a ocorrência pode ter sido influenciada pelo contexto, que é de relato de cunho pessoal, e pela oralidade, fazendo transparecer a gramática internalizada do autor.

Da mesma forma, a ocorrência da próclise em (75) pode ter sido favorecida pela quantidade de relatos de cunho pessoal que contém o texto, o que pode ter contribuído para fazer aparecer essa forma comum na oralidade, tanto em contextos formais quanto informais.

Já, no texto de que foi extraído o exemplo (76), o assunto é uma crítica ao pluripartidarismo demasiado do quadro político-eleitoral brasileiro, apresentada em tom formal, e não há sinais de influência de discurso oral.

Os resultados que obtivemos confirmam os de Leite e Ribeiro (2004), os quais também observaram, nos textos jornalísticos da década de 1960 e 1990, o uso essencialmente enclítico. Os contextos das ocorrências de próclise que identificamos, os quais contêm relatos de cunho pessoal, condizem com o que foi observado por Moreira (2006), o qual, analisando as crônicas de Luís Fernando Veríssimo, notou que a maioria dos usos foi de próclises, os quais foram provavelmente favorecidos pelo tom informal contido nas crônicas.

Diante desses dados, podemos afirmar que, ao longo desses 20 anos, é possível observar esses fenômenos na escrita monitorada, embora a quantidade de ocorrência não dê segurança para concluir que são pertencentes à norma pesquisada. Podemos prever, entretanto que, por essas formas terem resistido à correção, provavelmente aparecerão com mais frequência ao

longo dos anos, ainda que permaneça alvo da revisão por não ser recomendado pelas gramáticas normativas. Baseando-nos novamente em Martelotta (2011), provavelmente essas ocorrências apontam para uma mudança da escrita da norma-padrão.

#### 4.2.5 Orações relativas com verbo transitivo indireto

São três as estratégias de relativização encontradas na oralidade de falantes cultos quando se trata de construções em que o verbo é transitivo indireto, ou seja, exige preposição: a preposicionada (Ex.: Eu comprei o livro *de que* você gostou), a cortadora (Ex.: eu comprei o livro *que* você gostou) e a copiadora (Ex.: eu comprei o livro *que* você gostou *dele*).

Movidos pela curiosidade de verificar como é feita a relativização nesse tipo de construção verbal nos textos jornalísticos mais monitorados, verificamos no *corpus* o seguinte quantitativo de ocorrência de cada um dos três fenômenos. Nos textos de 1995, encontramos um total de 59 ocorrências de relativização com verbo transitivo indireto, dos quais 55 são do tipo preposicionada e sete, do tipo cortadora. Não foram encontradas relativas copiadoras em 1995. Nos textos de 2015, das 99 ocorrências de relativas com VTI, 92 são preposicionadas, seis são cortadoras e uma é copiadora. Sintetizamos na tabela abaixo esses resultados:

Tabela 08 - Orações relativas com VTI

<b>RELATIVAS</b>	<b>ANO 1995</b>	<b>ANO 2015</b>
Preposicionada	52	92
Cortadora	7	6
Copiadora	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>99</b>

Fonte: a autora.

Esses dados diferem do obtido por Leite e Ribeiro (2004), os quais não encontraram ocorrências de relativa cortadora em textos jornalísticos de 1960 e 1990. No entanto, condizem com o que foi observado por Santos (2015) nos textos de 2012 do jornal *O Globo* de gênero e graus de monitoramento diversos, cuja pesquisa revelou o uso predominante da relativa preposicionada (95,1%) e o uso reduzido de cortadora (4,9%), sendo este encontrado apenas em textos de gênero anúncio, cujo grau de monitoramento é baixo.

Na comparação das ocorrências dos dois anos, não há diferença significativa quanto à frequência dos usos de cada tipo de estratégia de relativização. Nos dois anos, as relativas são predominantemente do tipo preposicionada, enquanto as cortadoras aparecem em alguns poucos textos. Diante desses dados, observamos o caráter conservador da escrita mais

monitorada ao longo desses 20 anos e que as cortadoras, mesmo ocorrendo nos textos, não são bem aceitas, o que leva a supor que não fazem parte da norma-padrão que se objetiva nos textos jornalísticos, mas o fato de ocorrerem em textos mais monitorados e revisados rigorosamente aponta para a possibilidade de aceitação.

Além disso, esses fenômenos evidenciam o fato de a norma-padrão objetiva oral e a norma-padrão objetiva escrita constituírem duas realidades distintas. Na primeira, é bem comum o uso das relativas cortadoras; exemplo disso é o caso da fala de Aécio Neves, citada na introdução do presente do trabalho. Já na segunda, o uso que constitui o padrão é a construção preposicionada, em que a forma *que* é interpretada como pronome, o que não ocorre com as cortadoras, nas quais o *que* não é entendido como pronome, e sim como conector entre duas orações, como afirma Bagno (2012, p. 900).

Quanto aos pronomes usados na relativização e seus respectivos quantitativos, nos dois anos, há preferência pelo pronome *que*, seguido do pronome *qual* e flexões. Os pronomes *quem* e *cujos* tiveram pouca ocorrência nas relativas com VTI. Vejamos a tabela.

Tabela 09 – Pronomes usados nas estratégias de relativização com VTI

PRONOMES	ANO 1995	ANO 2015
Que	38	53
Qual (is)	9	32
Quem	2	4
Cujo (a) (s)	3	2

Fonte: a autora.

Sobre a baixa frequência de *quem*, cabe ressaltar que, nos textos de 1995, em apenas dois contextos há pronomes relativos fazendo referência a pessoa, sendo que em ambos houve o uso do pronome *quem*; nos textos de 2015, há cinco contextos em que o elemento retomado pelo pronome relativo é uma pessoa, dos quais quatro contextos empregaram *quem* e apenas um usou o *que*. Esse fator da não existência de outros contextos em que o elemento retomado pelo pronome é uma pessoa contribui para a baixa frequência do pronome *quem*. Portanto, não podemos avaliar se *quem* é preferido na escrita em relação ao *que*.

Quanto à baixa frequência de *cujos*, estudando as ocorrências nos textos de 1995, nas três vezes em que *cujos* foi empregado, o pronome é seguido de nome cuja regência é feita pela preposição *de*; procuramos outras ocorrências de orações relativas preposicionadas em que pronome relativo é seguido por nome regido pela posição *de* para verificar se há a ocorrência de outros pronomes relativos além de *cujos*, mas não encontramos: nos três contextos em que há essa estrutura, empregou-se *cujos*. Nos textos de 2015, houve três contextos com a referida

estrutura (pron. relativo + nome regido pela prep. *de*), ambos com o uso do pronome *cujo*. Esses resultados explicam a baixa frequência desse pronome, não permitindo afirmar que esteja sendo substituído por outros pronomes relativos. Vejamos as ocorrências abaixo:

(77) Mas, sim, um empresário interessado em operar um novo negócio para *cuja* viabilização também poderá contribuir com a construção ou o equipamento (13 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(78) Promover o fortalecimento do mercado de capitais a nível internacional – para *cujo* êxito a cidade do Rio de Janeiro poderá contribuir de forma expressiva com a consolidação do Teleporto e a constituição de grande centro financeiro internacional (13 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(79) Ele me deu um longo olhar, de *cujo* sentido não tive certeza. (15 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

(80) Justificar, de forma mais tênue que seja, ataques às liberdades de expressão em geral e de imprensa em particular é enveredar por caminhos em *cuja* ponta final está a tragédia do "Charlie Hebdo". (09 de janeiro de 2015, p. 16, editorial).

(81) Morto pela polícia, Amedy era um delinquente de *cuja* folha corrida constavam numerosos assaltos a mão armada, roubos com agressão e tráfico de drogas (14 de janeiro de 2015, p. 15, comentário).

A respeito da ocorrência do pronome *cujo* em outros contextos, que não apenas as orações relativas com VTI, tratamos no item 4.1.6.

Ainda em relação ao emprego no pronome *quem*, chama a atenção uma ocorrência em que é usado para se referir a elementos que não são pessoa ou objetos personificados:

(82) Está tendo um efeito devastador em países como Argentina e Brasil, com quem as autoridades americanas têm, presumivelmente, poucas disputas. (10 de janeiro de 2015, p. 21, artigo).

Nesse excerto, o pronome *quem* retoma “Brasil e Argentina”, elementos os quais não têm características personificadas no contexto empregado, o que revela essa possibilidade de uso em contextos mais monitorados, embora não seja possível afirmar que se trata de regra bem aceita, em virtude da raridade da ocorrência.

Das sete relativas cortadoras encontradas nos textos de 1995, quatro ocorreram em contextos em que o pronome relativo faz referência a palavra *vez*, formando as estruturas: *toda as vezes que* (duas ocorrências) e *toda vez que* (duas ocorrências). Ao buscarmos por essas expressões nos textos de 1995, verificamos que essas foram as únicas ocorrências, sendo todas com o apagamento da preposição *em*.

Nos textos de 2015, das seis relativas cortadoras encontradas, uma ocorreu diante da palavra *vez*, formando a expressão *toda vez que*. Diante disso, no *corpus* se todas as ocorrências diante da palavra *vez* são relativas cortadoras, verificamos que, tanto em 1995 quanto em 2015, os usos de relativas cortadoras diante da palavra *vez* só ocorreram na formação da expressão *toda vez que* e flexões. Diante das expressões *na próxima vez* e *as várias vezes*, todas as

ocorrências de 2015 foram do tipo preposicionada; nos textos de 1995, o único emprego de relativa cortadora com a palavra *vez* foi diante de *toda vez*. Isso fez notar que *toda vez que* e flexões parece ser encarada como expressão fixa.

Assim, parece que, quando expressão temporal acompanhada do pronome relativo é interpretada como forma fixa, favorece a ocorrência da relativa cortadora. Destacamos abaixo algumas dessas ocorrências nos textos dos dois anos.

(83) Não há repórteres disponíveis em um jornal para controlar o que ocorre *todas as vezes* que José Nader vai a um banheiro da Assembleia para entregar um pacotinho a um colega deputado (1 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(84) Minha sogra me ligava *toda vez que* vinha da feira e, escandalizada com os preços, dizia um monte de desaforos e batia com o telefone na mina cara. (7 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

(85) *Toda vez que* formos beber água num poço, não devemos esquecer quem o abriu (15 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

(86) Para se lembrarem, na próxima *vez em que* forem chamados a votar (02 de janeiro de 2015, p. 19, artigo).

(87) Segundo relatos, eles disseram que fizeram isso pelo profeta, uma clara alusão às *várias vezes em que* a revista publicou ilustrações satíricas e nada lisonjeiras de Maomé (09 de janeiro de 2015, p. 16, comentário).

(88) Se o companheiro Obama restabelecesse relações com Cuba para criar uma crise de Estado *toda vez que* Castro prendesse dissidentes, a reaproximação seria apenas o prelúdio para mais atritos. (07 de janeiro de 2015, p. 16, artigo).

A análise das ocorrências de relativas diante de outras expressões temporais mostra que é mantido o uso da preposição, conforme resultados resumidos nas tabelas abaixo.

Tabela 10 – Orações relativas diante de expressões temporais em 1995

EXPRESSÕES TEMPORAIS	PREPOSICIONADA	COPIADORA	TOTAL
Domingo	1	0	1
Época	2	0	2
Hora	2	0	2
Momento	6	0	6
No dia	0	1	1
Ocasião	1	0	1
Século	3	0	3
Semana	1	0	1
Sessão	1	0	1
Tempo	2	0	2
Toda vez	0	4	4

Fonte: a autora.

Como podemos notar, nos textos de 1995, além da expressão *toda vez*, apenas com a forma “no dia” ocorreu o uso de relativa cortadora.

Tabela 11 – Orações relativas diante de expressões temporais em 2015

EXPRESSÕES TEMPORAIS	PREPOSICIONADA	COPIADORA	TOTAL
Época	1	0	1
Fase	1	0	1
Hora	0	1	1
Momento	6	0	6
Na ditadura militar	1	0	1
Período	1	1	2
Próxima vez	1	0	1
Tempo	4	0	4
Toda vez	0	1	1
Várias vezes	1	0	1

Fonte: a autora.

Nos textos de 2015, além de *toda vez*, encontramos relativas cortadoras diante da palavra *hora* e *período*, formando as expressões *hora que* e *período que*. Como houve apenas uma ocorrência da palavra *hora* com orações relativas e duas ocorrências da palavra *período*, sendo uma preposicionada e a outra cortadora, não podemos deduzir que as expressões *hora que* e *período que* estão sendo interpretadas como formas fixas.

Quanto às demais ocorrências de relativas cortadoras, nos textos de 1995, foram encontrados um apagamento de *de* e um apagamento de *em* diante de expressão não temporal; nos textos de 2015, foram identificados três apagamentos de *de*. Essas ocorrências reproduzimos a seguir:

(89) Isso diz você (de) que os bestas dos cariocas e paulistas ficam enchendo o rabo de dinheiro e botando até na televisão. (8 de janeiro de 1995, p. 7, crônica).

Este excerto é a reprodução de uma fala ocorrida em contexto informal, o que por si só já contribui para o apagamento da preposição. Observamos também que, quanto aos verbos utilizados, apenas “ficam enchendo o rabo de dinheiro” exige a preposição (enche o rabo *de* quem de dinheiro?), enquanto “botando até na televisão” não exige preposição (bota quem na televisão?).

(90) Está nos preços dos bens de consumo ou bens duráveis, (em) que trazem embutida a extorsiva e voraz carga tributária (15 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

(91) Mas demonstrou claramente que era dele (de) que falava ao dizer que tais protestos discriminam pessoas de diferentes etnias e religiões (03 de janeiro de 2015, p. 16, artigo).

(92) Apesar de todo o seu vigor audiovisual, da qualidade cinematográfica do filme, não era disso (de) que tratava minha emoção (04 de janeiro de 2015, p. 15, artigo).

(93) O seu médico da atenção básica do SUS – que é rigorosamente o mesmo do seu plano de saúde – fará os pedidos e encaminhamentos (de) que necessitar gratuitamente! (07 de janeiro de 2015, p. 17, artigo).

Nas ocorrências (90), (91) e (92), as preposições apagadas aparecem junto aos elementos retomados pelo pronome relativo. Talvez esse fato tenha contribuído para o *corde* da preposição junto ao pronome. No entanto, isso não ocorreu em construções como as abaixo transcritas, em que a preposição ocorre duas vezes, junto ao elemento retomado e junto ao pronome relativo, caracterizando a relativa preposicionada.

(94) No momento *em que* o país pretende ser competitivo, entretanto, não basta que as empresas estejam preparadas e dispostas à expansão qualificada (6 de janeiro de 1995, p. 6, artigo).

(95) Na época *em que* a inflação era altíssima, minha mãe diariamente me dava receitas anti-inflacionárias (7 de janeiro de 1995, p. 7, artigo).

Já na ocorrência (92), a preposição apagada não aparece em momento algum no contexto.

Encontramos apenas uma única ocorrência de relativa copiadora nos textos analisados, entre os de 2015. Vejamos:

(96) o cinema estava me dando a oportunidade de conhecer pessoas longínquas, um distante jeito de viver *que*, de outro modo, *dele* jamais tomaria conhecimento” (04 de janeiro de 2015, p. 15, artigo).

Aqui verificamos que, conforme Bagno (2012) o "que" é encarado não como pronome, mas apenas como conector entre duas frases/orações, havendo a necessidade usar o pronome pessoal *ele* (= um distante jeito de viver) logo após. O que notamos de curioso nessa relativa copiadora é a anteposição do pronome cópia em relação ao verbo.

Apesar de rara, essa ocorrência chama a atenção para seu possível aparecimento mais frequente ao longo dos anos, já que resistiu a revisão categórica, passando despercebida. Talvez a anteposição do pronome cópia em relação ao verbo não torne a construção marcada, tendo assim a favorecido. Provavelmente a construção sofreria correção se fosse “um distante jeito de viver *que*, de outro modo, jamais tomaria conhecimento *dele*”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender como se caracteriza a norma-padrão objetiva do português brasileiro e quais são as suas implicações para o ensino. Nosso interesse decorreu do fato de que, ao estudarmos os autores que têm discutido a respeito do tema, vimos ser unânime que o conceito de norma-padrão é inerente ao estudo da língua e o professor precisa dominá-lo para abordá-lo, quando necessário, em sala de aula.

Investigamos em textos jornalísticos as ocorrências dos fenômenos selecionados para compreender como tem se apresentado a norma-padrão enquanto norma objetiva. As ocorrências foram descritas e explicadas levando em consideração alguns fatores: é o caso do gênero, da presença de marcas da oralidade e nível de formalidade, pois compreendemos que, a análise de fenômenos linguísticos em uso exige a observação do que está por trás do emprego das formas, e que a simples observação da forma não é suficiente para compreendermos os fenômenos.

Assim, com este trabalho, procuramos mostrar que, para conhecer a língua, é necessário observá-la em uso e partir do uso para explicar sua estrutura. Os textos aqui analisados, os jornalísticos de gêneros opinativos publicados por jornal de grande circulação, se mostraram bons para o trabalho em sala de aula em se tratando de norma escrita monitorada, pois, além de serem encarados como referência para os usos linguísticos em níveis formais, os textos de 2015 apresentaram padrão linguístico bem semelhante aos textos de 1995, o que mostra a rigidez do controle normativo por que passa estes textos.

Nossos resultados mostraram que fenômenos linguísticos já bastante frequentes na oralidade de indivíduos do segmento social de maior poder, é o caso do uso do *a gente* como pronome de primeira pessoa do plural, as formas *pra/pro* e da próclise em início de oração, não são vistos com tanta frequência na modalidade escrita, outros são inexistentes no recorte de textos que foi feito para constituição do corpus, é o caso da transitividade direta do verbo *assistir*. Isso confirma o que autores estudados (FARACO, 2008; PERINI 2003a, BRITTO, 1997) têm ressaltado: na modalidade escrita, a norma-padrão se manifesta de forma bem diferente da oralidade, tendo em vista a forte pressão normativa por parte da ortografia vigente e da gramática tradicional.

No entanto, com o aparecimento na escrita monitorada dessas regras comuns na oralidade, mesmo em baixa frequência, compreendemos também que o uso é responsável sim por moldar a configuração da norma-padrão objetiva, mas isso ocorre de forma lenta, tendo em

vista que, nos dois anos pesquisados, cuja diferença é de 20 anos, os textos apresentam praticamente a mesma configuração linguística quanto às regras analisadas.

Concluimos que a norma-padrão objetiva na escrita é de fato uma realidade bem diferente da oralidade dos falantes do segmento social de maior poder, trata-se de uma norma que é rigidamente controlada, no entanto, com o aparecimento de fenômenos com alta tensão normativa, vimos que esta norma também é moldada pelo discurso, embora isso ocorra de forma lenta, tornando necessário o trabalho com dados empíricos atuais para conhecê-la.

Na análise dos fenômenos de baixa tensão normativa (o verbo *dar* no infinitivo pessoal, regência do verbo *falar*, as formas *num/numa*, demonstrativos na referenciação anafórica e catafórica e o pronome *cujos*), podemos observar como eles se realizam na escrita monitorada e os dados obtidos podem servir de exemplos a serem utilizados pelo professor, que contará com dados reais para auxiliar na orientação dos alunos.

Em razão da necessidade de o professor ter conhecimentos teóricos e empíricos a respeito do que vem a ser norma-padrão objetiva, este trabalho contribui para a solidificação dos conhecimentos científicos sobre o tema, pois a compreensão da realidade precisa estar fundamentada nos conhecimentos sistematizados ao longo da história do desenvolvimento humano, ou seja, no conhecimento científico.

Além disso, no espaço escolar o aluno poderá ter a oportunidade de conhecer a língua sob enfoque científico, ou seja, linguístico. Mas, para que esse enfoque se estabeleça, o professor precisa ter sólidos conhecimentos linguísticos (teóricos e empíricos), para conseguir realizar a tarefa de orientar os alunos.

No entanto, é imprescindível que o professor tenha consciência da importância desse trabalho, que não se trata de mudar o tratamento para tornar o conteúdo atrativo aos alunos, mas sim que esse ensino fundamentado na linguística permite o desenvolvimento da visão crítica do aluno sobre os conhecimentos não só da norma-padrão, mas da língua como um todo. Assim, esta pesquisa contribui para o ensino de língua portuguesa no sentido de oferecer ao professor possibilidade de trabalhar a consciência dos alunos sobre a língua.

Este estudo tem caráter propositivo, pois aponta perspectiva de discussão a respeito da norma-padrão. O próprio desenvolvimento do nosso estudo orienta o professor a fazer pesquisa, e mostra que esta se trata de uma pesquisa que pode ser feita pelos alunos, e, portanto, possui caráter didático, pois demonstra um caminho a ser trilhado pelo professor em conjunto com os alunos.

Concluído este trabalho, temos como principal desafio fazer o conhecimento aqui produzido chegar até o professor, até a sala de aula. Tendo isso em vista, vislumbramos a

possibilidade de ofertar cursos de capacitação aos professores com intuito de mostrar que é possível fazer ciência na escola tendo como objeto de estudo a língua.

Temos como desafio também disseminar os conhecimentos adquiridos com nossa pesquisa à comunidade acadêmico-científica. Para isso, almejamos publicar artigos e/ou apresentar trabalhos em eventos, divulgando nosso estudo.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>
- ANJ – Associação Nacional de Jornais. **Maiores Jornais do Brasil**. Disponível em: <http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil/>. Acesso em: 24 de agosto de 2016.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?**: Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística: São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. O que fazer com o dito cujo? **Jornal do Romário**, Brasília, ago. 2016. Disponível em: <https://www.brasiliarios.com/colunas/66-marcos-bagno/299-o-que-fazer-com-o-dito-cujo.html>
- BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BORGES, P. R. S. **A gramaticalização de “a gente” no português brasileiro**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, URGs, Porto Alegre, 2004.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer/ Pierre Bourdieu; prefácio Sérgio Miceli. 2 ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 12/12/2014, às 01h11.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**: parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 12/12/2014, às 14h01.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Tese (Doutoramento) – Unicamp, Campinas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, L. P. L.; FERREIRA, E. P. Babel normativa – a inconstância conceitual de “norma” e “padrão” e suas implicações no ensino escolar da língua portuguesa. In: ABDELHAK, R; OLIVEIRA, M. B. de; LIMA, A. F. de. (Orgs.). **Estudos geossociolinguísticos do português brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 1, 1978. p. 13-20.

CHAIBE, M. E. dos S.A **variação linguística na educação contemporânea: concepções e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Norma-padrão brasileira. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 25/05/2017.

GOMES, M. de L. **As noções do termo erro para os estudos linguísticos e suas implicações ao ensino de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HYMES, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds.) **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006, v. 1.

KENEDY, E; MARTELOTTA, M. E. T. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. T. (Org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, p. 17-28.

KUENZER, A. Z. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações**. Educar, Curitiba, Especial, p. 43-69, 2003. Editora UFPR. P. 43-68. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2141/1793>>.

LAGARES, X. **Aécio Neves: "tem que ser..."** Mensagem postada pelo autor na rede social Facebook em 18 maio 2017. Disponível em:

<[https://m.facebook.com/profile.php?id=1813732179&ref=content\\_filter](https://m.facebook.com/profile.php?id=1813732179&ref=content_filter)>. Acesso em: 18/05/2017.

LEITE, L. P. V.; RIBEIRO, P. F. N. A norma culta objetiva em textos jornalísticos argumentativos no século XX. **Cadernos do CNLF**, Série VIII, nº13, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno13-06.html>

LOPES, Célia Regina dos Santos. **A inserção de 'a gente' no pronominal do português**. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003, v.18. p.174. ISBN: 84-8489-061-9. Disponível em: [www.iberio-americana.net/cgi-in/infode-tail.cgi?isbn=9788484890614&doknr=521061&lang=de&txt=beschreibung](http://www.iberio-americana.net/cgi-in/infode-tail.cgi?isbn=9788484890614&doknr=521061&lang=de&txt=beschreibung)

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MARINHO, C. C. **Trabalhando a variação linguística na escola**: uma experiência com alunos do 9º ano fundamental. Dissertação em andamento (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, A. P. P. Funcionalismo linguístico: um breve percurso histórico da Europa ao Estados Unidos. **Domínios de lingu@gem** – Revista Eletrônica de Linguística. Ano 3, n. 2, 2º semestre 2009, pp. 18-35.

MATTOS e SILVA, R. V. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do Português brasileiro. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MELO, José Marques. ASSIS, Francisco de. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. **Intercom, Ver. Bras. Ciênc. Comum.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 30-56, Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v39n1/1809-5844-interc-39-1-0039.pdf>

MODESTO, A. T. T. Abordagens funcionalistas. **Revista Letra Magna** - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 03- n. 04 - 1º Semestre de 2006.

MOREIRA, J. de A. Entre a norma padrão e a norma culta escrita: uma análise dos usos linguísticos em Luiz Fernando Veríssimo. **Cadernos do CNLF**, Volume X, nº07 - Ensino de Letras, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/07.htm>

NEVES, M. H. M. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

\_\_\_\_\_. A gramática de usos é uma gramática funcional. **Alfa**, São Paulo, 41(n. esp.), 15-24, 1997.

\_\_\_\_\_. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.233-253, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2341>

\_\_\_\_\_. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, M. R. de.; VOTRE, S. J. A trajetória das concepções de discurso e de gramática na perspectiva funcionalista. **Matraga**, rio de janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, M. de. Primórdios da rede: a história dos primeiros momentos da internet no Brasil. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, fev. 2011. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2011/02/18/prim%C3%B3rdios-da-rede/>

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003b.

RODRIGUES, A. D. R. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SANTOS, J. da C. **O comportamento das estratégias de relativização na escrita culta jornalística brasileira**. Dissertação (Mestrado). UFRJ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/SantosJC.pdf>

SARAIVA, L. M. S. **A colocação dos pronomes átonos na escrita culta do domínio jornalístico e nos inquéritos do projeto NURC**: uma análise contrastiva. Dissertação (Mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ALDR-7LTQ6D>

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004a.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004b.

SILVA, L. A. da. Projeto NURC: histórico. **Linha d'Água**. n. 10, p. 83-90, jul/1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37169/39890>

SOARES, M. G. **Aula de português**: o ensino de gramática na perspectiva das gramáticas pedagógicas. Dissertação em andamento (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Grupo de Pesquisa de Estudos Lexicogramaticais**. Disponível em:

[http://prope.unesp.br/grupos\\_pesquisa/grupo\\_detalhado.php?id\\_grupo=0330801426D1E2](http://prope.unesp.br/grupos_pesquisa/grupo_detalhado.php?id_grupo=0330801426D1E2)