

O ensino da norma-padrão mediado por práticas científicas: observação, levantamento, testagem e avaliação de hipóteses

The Teaching of the Standard Norm Mediated by Scientific Practices: Observation, Hypothesis Formulation, Testing, and Evaluation¹

Paulo Ângelo Araújo-Adriano²

Universidade de São Paulo (USP), Brasil

RESUMO

Apesar de haver certo descompasso entre o ensino tradicional da norma-padrão e o desenvolvimento de práticas científicas nas aulas de língua portuguesa, conforme exigido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este artigo argumenta em favor do ensino da norma-padrão. A argumentação feita leva em conta não só aspectos educacionais e culturais, mas também pragmáticos e legais. O artigo mostra haver um descompasso entre o ensino tradicional da norma-padrão e o previsto por esses documentos legais e, alternativamente, propõe a reformulação do ensino da norma-padrão, integrando a metodologia das ciências: observação, levantamento, testagem, refutação/corroboração de hipóteses. Para tanto, sugere novas abordagens para o ensino de norma-padrão, promovendo uma reflexão sobre como alinhar a prática pedagógica às demandas científicas exigidas pela BNCC, sem negligenciar a importância do conhecimento da norma-padrão.

PALAVRAS-CHAVE:

Norma-padrão 1. Ensino 2. Práticas científicas 3. Práticas pedagógicas 4. BNCC 5.

ABSTRACT

Although there is a discrepancy between the traditional teaching of the standard norm and the development of scientific practices in Portuguese language classes, as required by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), this article argues in favour of teaching the standard norm. The argument takes into account not only educational and cultural aspects but also pragmatic and legal ones. The paper points out the contrast between the traditional approach to teaching the standard norm and the orientation established by these legal documents. As an alternative, it proposes a reformulation of standard norm teaching through the integration of scientific methodology: observation, data collection, testing, and the refutation/corroboration of hypotheses. To this end, it suggests new approaches to the teaching of the standard norm, fostering reflection on how to align pedagogical practice with the scientific demands required by the BNCC, without neglecting the importance of mastering the standard norm.

Recebido em: 15/03/2025
Aceito em: 16/09/2025

¹ Este trabalho foi apresentado no XXVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, organizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos em agosto de 2024 e na 30a jornada do GELNE, organizado pela Universidade Estadual de Feira de Santana, em dezembro de 2024. Agradeço à audiência pelas questões e sugestões. Adicionalmente, agradeço aos pareceristas anônimos pelas contribuições, comentários e indagações a este texto e ao Maurício Resende pela leitura cuidadosa e pelas reflexões no desenvolvimento do presente estudo. Por fim, agradeço ao apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da USP (Processo 22.1.09345.01.2).

² E-mail: pauloangelo@usp.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9884-0723>

KEYWORDS:

Standard Norm 1. Teaching 2. Scientific practice 3. Pedagogical practices 4. BNCC 5.

1. Introdução

De modo a assegurar uma formação básica comum no território brasileiro, emergiu no âmbito do Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014) a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2015, 2016, 2018), em que, dentre várias competências a serem mobilizadas, há o desenvolvimento de práticas científicas na sala de aula. Por “prática científica”, entendemos o procedimento científico básico de observação do fenômeno, levantamento, testagem e avaliação de hipóteses.

Quando se fala de ensino de gramática, logo se pensa no ensino de leis/regras que ditam como a língua deve ser. Observando a realidade, isto é, a língua falada e até mesmo a escrita, entretanto, as normas impostas pelas Gramáticas Normativas nem sempre são plenamente atestadas. A título de exemplo, nenhum falante de português brasileiro utiliza ênclise com o verbo na posição inicial, como nos lembra Oswald de Andrade com “Dê-me um cigarro, diz a gramática”. Ao contrário do preconizado pela norma-padrão, a regra que os falantes “da nação brasileira dizem todos os dias” é, sem dúvidas, “me dá um cigarro”. Isso significa que não há uma relação de verificação total entre as regras da norma-padrão e a realidade linguística do falante.

Esse descompasso motivado por a Gramática Normativa se basear em um modelo de língua específico, construído historicamente e valorado socioculturalmente, tem colocado em xeque o ensino tradicional da norma-padrão presente nas Gramáticas Normativas como sendo parte de um projeto de educação que prima pelo ensino de práticas científicas. Assim, considerando esse e outros problemas, o ensino da norma-padrão *via* Gramática Normativa tem sido amplamente criticado, sendo inclusive deixado de lado (Faraco, 2008, p. 172–173), com o argumento de que nomenclaturas como *substantivo*, *adjetivo*, *próclise*, *dígrafo* são desnecessárias. Adicionalmente, o menosprezo pela norma-padrão no ensino tacitamente sugere que o discente não precisa saber que “me dá um cigarro”, estrutura rotineira do falante de português, é uma forma alternativa de “dá-me um cigarro”, forma essa presente em um sistema restrito, o da norma-padrão: a ênclise, apesar de ser uma colocação clíctica presente em um sistema restrito, existe e é, além disso, encontrada em certos contextos em que a forma “me dá um cigarro” não é.

Taxar a Gramática Normativa, e por extensão a norma-padrão, de anticientífica não equivale a dizer que ela não deva ser ensinada. Ao contrário, defende-se que ela deve ser ensinada, pois seu acesso,

concedido para muitos apenas no contexto escolar, é um direito do discente: excluir tal sistema do ensino é negar acesso a um modelo tão usado como forma de segregação. Quando se lembra que o uso formal e “correto” da linguagem é usado como critério de exclusão em diferentes esferas, seja em oportunidades de emprego, seja em seleção para ingresso no ensino superior, seja em certos grupos sociais, o acesso à Gramática Normativa e domínio da norma-padrão tornam-se essenciais.

Como sinalizado por Bechara (2019), a Gramática Normativa “não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica”. Assim, o objetivo aqui é advogar em favor do ensino da norma-padrão, rejeitando seu ensino tradicional, a partir de uma reflexão sobre como alinhar a prática pedagógica da norma-padrão às demandas científicas exigidas pela BNCC. Para tanto, em §2, apresentamos como aparecem as exigências por parte da BNCC em fornecer a prática científica ao alunado; em §3, mostramos algumas definições de gramática e norma. Já em §4, apresentamos argumentos em favor do ensino da norma-padrão e, em §5, fazemos algumas sugestões para o ensino de norma-padrão que nos parecerem privilegiar a prática científica nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

2. Práticas científicas no ensino básico

A BNCC é um documento previsto no art. 210 da Constituição Federal, que prevê que determinadas aprendizagens essenciais devam ser desenvolvidas por todos os alunos da Educação Básica. Por “aprendizagens essenciais”, entendemos o percurso formativo de todos os educandos para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho (Brasil, 2017). Derivadas mais diretamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essas aprendizagens são encapsuladas no que a BNCC denomina de COMPETÊNCIA, isto é, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (arts. 2º e 3º, da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017).

As competências no processo formativo do alunado são dez. Aqui, destacamos as três que mais diretamente se relacionariam com a exigência de colocar em prática aspectos científicos no ensino. As competências 2, 4 e 7, por exemplo, preveem que seja ensejada a elaboração e testagem de hipóteses, a utilização da linguagem científica e a argumentação baseada em fatos. Apesar de esse caráter científico ser muitas das vezes associado única e exclusivamente às disciplinas de ciências/biologia, química e física – as ciências da natureza – nota-se que pela BNCC todas as disciplinas, o que não deixa de fora Língua Portuguesa, deveriam desenvolver a prática científica, claramente externalizada na competência dois.

Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) **com base nos conhecimentos das diferentes áreas**.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e **científica**, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 7: **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis**, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

(Base Nacional Comum Curricular, Brasil, 2018, p. 9-10. Grifo adicionado.)

Em Linguística sendo uma ciência da linguagem, isto é, uma disciplina que investiga seu objeto usando metodologia científica, espera-se que as aulas de língua portuguesa, diretamente associada à disciplina linguística, também envolvam práticas científicas. Normalmente, língua portuguesa no ensino básico é dividida em produção e interpretação de textos, de um lado, e gramática, de outro lado. As competências dois, quatro e sete deveriam ser aplicadas não só nas aulas de produção e interpretação textual, a partir dos preceitos científicos da LINGÜÍSTICA TEXTUAL, ANÁLISE DO DISCURSO, SEMÂNTICA e PRAGMÁTICA por exemplo, mas também nas aulas de gramática, pelos pressupostos da FONÉTICA, FONOLOGIA, SINTAXE, MORFOLOGIA e SEMÂNTICA, de modo que o discente reflita cientificamente sobre os vários aspectos da língua.

Sob esse crivo científico, noções como variação e mudança também estariam previstos na BNCC. Assim como é amplamente aceito na área das ciências da natureza que membros de uma mesma espécie apresentem variação e sofram mutação ao longo do tempo, o tratamento científico para as aulas de língua portuguesa também levaria ao desenvolvimento de reflexões sobre o objeto de investigação – língua – ser variável e passível de mudança ao longo do tempo. No âmbito dessas reflexões, noções da SOCIOLINGÜÍSTICA e da LINGÜÍSTICA HISTÓRICA, campos da ciência da linguagem, entrariam em campo para cumprir o exigido pelas competências um, três, seis e nove.

Competência 1: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

(Base Nacional Comum Curricular, Brasil, 2018, p. 9-10. Grifo adicionado.)

Considerando o exposto, portanto, as disciplinas de Língua Portuguesa têm amparo da ciência linguística para implementar e mobilizar questões próprias das ciências, como já vem sendo proposto por alguns linguistas que levam a linguística para a sala de aula (Perini, 1985; Vieira; Brandão, 2007; Larson, 2010; Foltran, 2013; Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016; Foltran; Knöpfle; Carreira, 2017; Pilati, 2017; Tescari Neto, 2018; *inter alia*).

Assim como é usado para se ensinar a ciência linguística, neste texto, reflito como a implementação de um olhar científico pode também ser aplicado às aulas de Gramática Normativa/norma-padrão (cf. próxima seção, em que discutimos o que entendemos por norma-padrão), trazendo propostas alternativas para seu ensino, que contemplam a metodologia científica exigida pelos documentos legais. Antes, porém, é preciso explicitar o que consideramos como gramática e norma-padrão), para então, falar de seu ensino.

3. Gramática(s) e norma(s)

No senso comum, quando se fala em gramática, logo vêm à tona regras de como a língua deve ser, com múltiplas nomenclaturas e classificações, organizadas em um livro. Talvez influenciada pelo contexto escolar básico, essa é apenas uma dentre as várias concepções de gramática existentes (para uma discussão sobre as várias concepções de gramática, cf. Travaglia, 2009, quem discute pelo menos onze delas). Da mesma forma como a noção de gramática é, muitas das vezes, reduzida a apenas uma, a ideia de norma, associada à língua, também o é. Nas últimas décadas, surgiram pelo menos três noções para *norma*. Assim, é comum encontrar confusão entre aquilo que é prescrição e aquilo que é um conjunto de formas usado, não prescrito, por falantes considerados cultos, como se observa no trecho a seguir de um blog que se propõe a discutir gramática normativa: “A gramática normativa é o que conhecemos como “norma culta”. As regras da gramática normativa ditam a forma como o português deve ser falado.”³ A fim de sermos mais precisos quanto às definições de gramática e norma que serão usadas, esta seção é dedicada a apresentar algumas dessas noções que vão ser relevantes para nossa discussão.

3.1 Gramática Normativa, Internalizada e Descritiva

Com bases na filosofia grega e romana, a GRAMÁTICA NORMATIVA (GN) é entendida como o conjunto de regras do “bem falar” e do “bem escrever”. Ela surge com fins pedagógicos, no sentido de sistematizar parte das regras da língua, como as formas da língua e a pronúncia correta, isto é, a partir de um caráter descritivo, para possibilitar a leitura, declamação e compreensão da literatura clássica. A *Téchne grammatis* (c. 110 a.C.), atribuída a Dionísio Trácio e considerada a mais antiga gramática conhecida,

³ <https://rockcontent.com/br/talent-blog/gramatica-normativa/>

tinha como finalidade ensinar a “falar a língua do modo mais belo possível, isto é, nos moldes consagrados pelas obras modelares de uma literatura que, então, se examina como algo determinado, algo que cabe restaurar, por imitação” (Moura Neves, 2002, p. 22). Essa intenção aparece também em sua definição de gramática como “conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores” (Chapanski, 2003, p. 23). Embora em sua origem a GN não se aproximasse diretamente do normativismo atual, pois estava mais direcionada a uma prática pedagógica, cultural e discursiva, voltada ao exame de textos e à crítica literária, ela já nascia com certo viés normativo, pois as normas que emergiam desse trabalho definiam, originalmente, a correção de textos manuscritos e interpretações. Como observa Borges Neto (2022, p. 67), a GN constitui-se, desde o início, como um conjunto de regras do bem falar e escrever e como uma sistematização de uma forma de língua considerada como mais nobre, bela e correta.

Essa é a concepção de gramática que moldou a tradição normativa ocidental e que ainda tem sido amplamente adotada nas gramáticas normativas contemporâneas, evidenciada tanto no Prefácio da gramática de Cunha e Cintra (2016, p. XXIV): “Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá”⁴, quanto em Bechara (2019, p. 55):

Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos. (2019 [1961]: 55).

No contexto escolar, a GN age como um mecanismo de padronização da língua, na tentativa de consolidar um modelo de língua como símbolo de prestígio cultural e social. Nesse contexto, para a apreensão dessas formas valoradas e prestigiadas, o ensino da GN tende a ser feito por meio de exposição de uma regra e sua aplicação em lista de exercícios repetitivos e imitativos, tal como em sua origem grega, sem participação ativa do discente, o que não exercita a curiosidade intelectual, investigação, reflexão e análise crítica, como exigido pela Competência 2 da BNCC. Reproduzir essa prática é acreditar que o aprendizado de gramática nada se diferencia do aprendizado de animais (Possenti, 2005). Além de ser inadequada pelos motivos supracitados, apresentar apenas a GN aos discentes, como tem sido habitual, é reducionista a uma só forma de uso da língua, ferindo a Competência 6 em que se determina a mobilização da diversidade (linguística).

⁴ Os autores continuam: “[...] dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias. Não descuramos, porém, dos fatos da linguagem coloquial, especialmente ao analisarmos os empregos e os valores afetivos das formas idiomáticas”.

Outra noção de gramática equivale ao conjunto de regras da língua que todo falante domina, isto é, a GRAMÁTICA INTERNALIZADA. Por exemplo, apesar de nunca ter sido formalmente ensinado, o falante nativo do português reconhece tanto que *refazer* é um verbo (V) possível, quanto que “o menino”, “um menino” são estruturas bem-formadas (sintagmas nominais, SN) em português, diferente da palavra “recadeira” e das estruturas “menino o” ou “menino um”. Isso porque faz parte da nossa gramática internalizada regras como ‘*re*’ + V → V para formação de palavra e SN → Art + N, para formação de sintagmas nominais. Daí emerge a impossibilidade de “recadeira”, em que ‘*re*’ se combina com um nome “cadeira”, diferente do que prevê a regra; igualmente, “menino o” não é possível, já que a regra para gerar um SN em português não prevê um artigo (Art) seguindo um nome (N), mas precedendo-o. Naturalmente adquirido no período de aquisição da linguagem, esse conjunto de regras torna as crianças proficientes em língua portuguesa: chegariam, portanto, à escola com uma série de conhecimentos internalizados e regras gramaticais, sabendo reconhecer o que faz ou não parte da língua que falam.

Ao contrário da noção de gramática como um sistema de regras que a língua deve seguir com base no bem falar e escrever, outra concepção de gramática é a GRAMÁTICA DESCRIPTIVA, não prescritivista, portanto mais alinhada à metodologia científica assim como a noção de Gramática Internalizada, uma vez que o objeto de análise, a língua, é observado e descrito, independente de “beleza” e prestígio. Por meio dessa concepção, o que é primordial é a investigação da língua tal como ela é falada, explicitando as regras que são seguidas pelos falantes. Isso quer dizer que, uma vez pertencente à língua, por exemplo, o uso de *ter* como um verbo existencial é promovido a um objeto científico, logo sujeito a estudo, descrição e explicitação das suas regras subjacentes. Igualmente, formas consideradas não privilegiadas, socialmente estigmatizadas, *viz.* “*craro*”, “*nóis vai*”, “*a gente vamos*”, recaem na lupa do linguista, assim como, no campo da Biologia, o peixe-bolha (*Psychrolutes marcidus*), mascote da Sociedade de Preservação de Animais Feios (*Ugly Animal Preservation Society*), é apenas mais um animal sujeito à investigação por parte do biólogo.

Justamente por privilegiar a descrição em vez do julgamento, essa concepção de gramática possibilita tomar *qualquer* sistema linguístico – o do conhecimento interno do falante, o de alguma variedade não prestigiada, mas até mesmo o da variedade prestigiada – e descrevê-lo sistemática e objetivamente, para que o objeto descrito seja o mais próximo da realidade, uma fotografia do real.

Inclusive, a Gramática Normativa usa da descrição para basear suas regras, considerando que ela “descreve a variedade linguística ideal(izada) que concomitantemente prescreve, com base em uma tradição originada na Lógica aristotélica e em suas categorias do pensamento” (Garcia, 2011, p. 224) e “segue toda uma tradição europeia cujas descrições se pautavam nas descrições dos clássicos, que

tomavam como ‘modelo de bom uso’ a gramática de estágios anteriores da língua” (Tescari Neto; Perigrino, 2024, p. 33). A proposta deste texto é sugerir que a norma-padrão possa ser ensinada sob um ponto de vista científica sob a concepção da Gramática Descritiva. Dessa forma, a Gramática Normativa não deveria ser vista como a mais correta e única existente, desmontando brechas para o preconceito linguístico, mas apenas um dos sistemas languageiros. Isso significa encarar a Gramática Normativa e a norma-padrão como um dos muitos sistemas linguísticos existentes, por isso de maneira alguma se descarta aqui a mobilização em sala de aula da Gramática Internalizada e de outras variedades, a partir das quais regras/normas ali subjacentes possam ser sistematizadas.

3.2 Norma culta, -padrão e gramatical

Com preceitos normativos desde sua origem, a Gramática Normativa é uma forma de uniformização de uma língua. Como lembram Tescari Neto e Perigrino (2024), essa padronização surgiu junto do processo civilizatório, isto é, do surgimento de comportamentos que deveriam ser seguidos para uma pessoa ser considerada um *cidadão*. Em sendo a linguagem intrínseca à sociedade, a gramática de uma língua passa a servir de estabilidade e unidade linguística, com o objetivo de padronizar e facilitar a comunicação. O corolário desse processo da padronização de uma língua permeada entre parte da sociedade que passou a ‘ser’ civilizada é a segregação de parcela da população que não domina tal padrão. Surgido a partir do século XIX, com a busca de uma identidade nacional, a língua usada pela camada intelectual passa a ser vista como a mais prestigiada, a partir da qual se começa um processo de normatização dessa variedade nas gramáticas. O efeito desse processo é visto até hoje, no Brasil, quando dominar esse sistema valorizado ainda é um bem sociocultural, um sinal de prestígio, privilégio.

O processo de normatização pelo qual o Brasil passou gerou uma distinção de normas linguísticas. A NORMA-PADRÃO, a construída no contexto da normatização em meados do século XIX, muito baseada na elite intelectual que, por sua vez, se baseou em escritores portugueses, é um construto sócio-histórico, que funciona como uma “referência para estimular um processo de uniformização” (Faraco, 2008, p. 75). Uma vez que essa norma foi institucionalizada, isto é, serviu de referência para documentos oficiais e da padronização da língua portuguesa, ela é estável, menos flexível e permanente (até os dias atuais).

Diferente da norma-padrão é a norma usada por falantes considerados cultos, a chamada NORMA CULTA. Para Faraco (2008, p. 73), ela é o “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Essa foi a norma que um grande projeto desenvolvido por diferentes linguistas em diferentes capitais do Brasil elegeu como objeto de estudo. O projeto de “Estudo da Norma Urbana Culta” (NURC) teve como objetivo levantar material

para investigar o tipo de norma, isto é, de regras gramaticais, que falantes cultos usavam. Por culto, o projeto considerava “aquele que desfruta de prestígio dentro da comunidade” (Silva, 1996, p. 83) e “com nível superior de escolaridade” (p. 85). O que tal projeto mostrou foi que a maioria dos falantes cultos não seguia as regras da norma-padrão *na fala*. Por exemplo, apesar de a norma-padrão prescrever a colocação pronominal enclítica em relação ao verbo, Cyrino, Nunes e Pagotto (2009, p. 75) encontram uma preferência quase absoluta (92%) da próclise em relação ao verbo, na norma culta de falantes da capital de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

Faraco (2008) também nomeia NORMA CURTA a atitude purista de pessoas que fazem condenações arbitrárias em relação à língua. Para o autor, trata-se de um “conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldos nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura de erro” (p. 92). Faraco exemplifica esse tipo de norma com a indicação normativa do “Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo” de que “Uma pessoa fala *ao* telefone e não *no* telefone” (grifo nosso), sem nenhuma justificativa ou motivação. É esse tipo de norma que reforça o imaginário do senso comum de que o brasileiro não sabe português: puristas da língua afirmam que determinada pessoa “[...] fala tudo errado”, que certo uso “estraga qualquer sabedoria”, narrado em *Língua de Eulália* (Bagno, 2006, p. 14), ou que determinada construção “assassina o português”; certos gramáticos bravejam que não seguir as regras da norma-padrão configuraria “erro grave” (cf. Almeida, 2009, p. 42) ou “vício” (Lago, 1932, p. 49), como já citado anteriormente.

Intermediária entre a norma-padrão e a norma culta, tal como formulada por Faraco (2008), haveria a NORMA GRAMATICAL, um “meio termo entre ‘os excessos caprichosos’ da norma-padrão [...] e as descrições sistemáticas da norma culta” (2008, p. 81). Referência de norma grammatical, o autor menciona três Gramáticas Normativas (Rocha Lima, 1998; Bechara, 2009; Cunha; Cintra, 2017), por fazerem “um debate bem fundamentado das questões da língua” (p. 82). No entanto, o “meio termo” desse tipo de norma nas Gramáticas Normativas não é tão claro assim.

Ao investigar quatro fenômenos morfossintáticos, *inter alia* uso do pronome acusativo ou nominativo em função de objeto, Freire (2020) mostra que as Gramáticas Normativas julgadas por Faraco (2008) como propagadoras da norma grammatical reconhecem certas marcas da norma culta, que fugiram ao sistema da norma-padrão, mas o fazem em seções e notas de rodapé, não as colocando no mesmo pé de igualdade, tampouco atribuindo-lhe o mesmo estatuto da norma-padrão. Por exemplo, o autor contrasta a posição de Faraco (2008, p. 50) sobre o uso do pronome acusativo ou nominativo em função de objeto, que julga “por mera ranhetice de certa tradição grammatical, uma interdição sobre [o] uso do pronome reto na norma culta escrita” com o que, de fato, as gramáticas de referência atestadas por

Faraco como representativas da norma gramatical sugerem. Freire demonstra que os instrumentos normativos estão longe de reconhecer e estipular como norma-padrão o uso do pronome nominativo em função acusativa, chegando a afirmar que tal divergência entre norma-padrão e uso “deve ser hoje evitada” (Cunha e Cintra, 1985, p. 281). Nota-se, pois, que há convergência entre aquilo julgado como norma gramatical e a norma-padrão. Acompanham-se as evidências de Freire (2020, p. 665):

Tal prescrição continua bastante presente nas gramáticas consultadas, como mostra esse exemplo de Rocha Lima (1998, p. 317): “Diga-lhe que irei visitá-lo(s)”. Cunha e Cintra (1985, p. 292) inclusive declaram que “[s]ão formas próprias do OBJETO DIRETO: o, a, os, as” [...]. Na seção intitulada “equívocos e incorreções”, esses dois gramáticos tratam da construção com o pronome reto *ele* em função de objeto direto, como em *Vi ele*, atribuindo tal uso à fala “vulgar e familiar do Brasil”, com a seguinte ressalva: “**Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV, deve ser hoje evitada**” (p. 281). Por sua vez, Bechara (2015) chega a dizer “que [o] pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso; neste último caso, podem aparecer outros pronomes retos: “No latim eram quatro os pronomes demonstrativos. *Todos eles* conserva o português” [PL. 1, 398]. “Subiu! - e viu com seus olhos/ *Ela* a rir-se que dançava...” [GD apud SS]. “Olha *ele*!” [EQ apud SS]. (BECHARA, 2015, p. 182-3).

Essa significativa convergência entre uma e outra norma leva Freire a afirmar que “os instrumentos normativos contemporâneos ainda estão longe de reconhecer a legitimidade do emprego do pronome *ele* em função de objeto direto”, não parecendo produtiva a distinção entre norma-padrão e norma gramatical (cf. Freire, 2020, p. 665). Por isso, não se distingue aqui norma-padrão de norma gramatical, mas usa-se apenas o primeiro termo para se referir ao conjunto de regras consideradas privilegiadas, disponibilizadas por manuais, gramáticas normativas, que é diferente tanto da norma culta quanto da curta.

Na próxima seção, argumentamos em defesa do ensino da norma-padrão no ensino básico.

4. Em defesa do ensino da norma-padrão

A despeito da existência das diferentes definições de gramática e de normas que poderiam ser inclusive trabalhadas em conjunto, como defendem Possenti (2005) e Faraco (2017), ao que nos parece, o ensino da norma-padrão continua sendo essencial. A argumentação em defesa do ensino da norma-padrão é construída neste estudo em quatro principais aspectos: (i) o papel da escola no acesso a formas de prestígio, (ii) a instrumentalização para inserção no mercado de trabalho, (iii) a possibilidade de formar cidadãos cultos e (iv) o cumprimento de aprendizagens obrigatórias em âmbito legal.

4.1 O papel da escola no acesso a formas de prestígio

Por mais que se recorra ao ensino de Língua Portuguesa baseada na descrição de um sistema não padrão, a norma culta, ou até mesmo de um sistema baseado na Gramática Internalizada dos discentes,

para que o professor dê ferramentas para que seus alunos ingressem em espaços de prestígio, é inevitável o ensino das normas e convenções da escrita formuladas pela norma-padrão. Isso quer dizer que restringir a instrumentalização da norma-padrão no ambiente escolar apenas a sistemas próximos ao dos alunos não os fazem apreender o sistema da Gramática Normativa. Por exemplo, descrever e sistematizar somente o conhecimento do aluno sobre *sentenças relativas*, possivelmente da forma “A menina que eu conversei”, a relativa cortadora, para usar o termo de Tarallo (1993), incluindo formas não prestigiadas, como a relativa copiadora, “A menina que eu conversei com ela”, não o faz necessariamente dominar a forma padrão, “A menina com quem eu conversei”. Como lembra Faraco (2021, p. 54), “as relativas cortadoras, como ‘o cachorro que eu gostei fugiu’, são de amplo uso na fala brasileira, embora ainda raras na escrita”, o que significa que negar a sistematização da relativa padrão é compactuar com a negação do acesso de estudantes a formas que não são raras na escrita.

Seja por meio de elição (Pilatti, 2017), seja por meio de construção de gramáticas (Pires de Oliveira; Quarezmin, 2016) do conhecimento linguístico internalizado do aluno, seja por meio de descrição de uma variedade linguística (diferente da do alunado), o conteúdo presente da norma-padrão na Gramática Normativa precisa emergir. Entendemos que garantir a diversidade linguística prevista na Competência 6 da BNCC é também garantir que o aluno tenha acesso a um sistema linguístico considerado de prestígio, a norma-padrão, para além das outras variedades da língua. É conveniente, aqui, as palavras de Possenti (2005, p. 16), ao afirmar que “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade”. Assim, independente de se ensinar Gramática Descritiva de algum sistema linguístico da variedade do aluno, para que a BNCC seja cumprida na sua completude, outro sistema, aquele cujo conhecimento e domínio é um bem cultural, leia-se a norma-padrão, deve igualmente ser contemplado no ensino de Língua Portuguesa.

Ciente de que a disciplina de Língua Portuguesa envolva muitos outros conteúdos para além da norma-padrão, esclareço que o ponto defendido aqui não é que o ensino deva ser resumido à norma-padrão, mas que essa disciplina indubitavelmente deva incluí-la. Esse posicionamento fica muito claro em Bechara (1985, p. 12), quando esclarece que

a tese populista do ponto de vista democrático é tão falha quanto a tese que combate, pois ambas insistem num velho erro da antiga educação linguística, já que ambas são de natureza “monolíngue”, isto é, só privilegiam uma variedade do código verbal, ou a modalidade dita “culto” (da classe dita “dominante” ou “opressora”), ou a modalidade coloquial (ou da classe dita “oprimida”).

Adicionalmente, todo docente concordaria que o papel da escola é dar ferramentas para que o discente acesse, produza, comprehenda formas linguísticas com que não tem familiaridade, *viz.*, textos

literários, jornalísticos, acadêmicos. Em concordando com isso, há de se concordar igualmente que ensinar regras gramaticais previstas pela GN é imprescindível. Entretanto, o fato de que a norma-padrão e culta deflagrariam certo abismo na fala, porque a linguagem falada culta não decalca a norma-padrão, o que, acertadamente, foi amplamente demonstrado nos resultados do Projeto NURC, talvez seja o motivo pelo qual muitos linguistas e muitas práticas escolares vêm defendendo que não é coerente tampouco útil ensinar a norma-padrão, justamente porque ela não é usada na linguagem falada culta, havendo, portanto, resistência em se concordar com o importante ensino da norma-padrão. Entretanto, tal julgamento parece arbitrário, pois a abdicação de se ensinar a norma-padrão baseada no argumento de que a linguagem falada culta não a segue despreza e ignora as diferentes modalidades da linguagem, quais sejam: a modalidade escrita e a falada. Apesar de a norma-padrão não ser empregada na fala, aquela ainda tem sido empregada na modalidade escrita.

Ao observar na modalidade escrita culta – textos acadêmico-científicos, literários e jornalísticos – 35 construções gramaticais, *inter alia*, uso do pronome nominativo em função acusativa, pronome *onde* na retomada de um não locativo, colocação pronominal, Pestana (2023, p. 143) mostra que as estruturas gramaticais da norma-padrão “ainda são refletidas majoritariamente na norma culta escrita do português brasileiro contemporâneo”. O autor demonstra estatisticamente a inexistência de um abismo entre a norma-padrão e a norma culta *escrita*, quando observa que mais de 80% das construções investigadas seguiram a norma-padrão. Para trazer outro exemplo do pseudoabismo entre a norma-padrão e a norma culta escrita do português brasileiro, voltemos à questão da colocação proclítica *versus* enclítica que trouxemos na introdução. Pestana (2023) mostra que no conjunto de práticas linguísticas escritas de textos literários, jornalísticos, acadêmicos, o uso de ênclide com verbo na primeira posição é usado em 91% das ocorrências (de um total de 7870 colocações clíticas com verbo em primeira posição).

O docente que considera apenas a Gramática Internalizada do aluno ou apenas descreve a colocação clítica trazida pelo aluno do seu processo natural de aquisição, *viz.*, “me dá”, contribui para que o discente não navegue e não tenha acesso a formas linguísticas com que não tem familiaridade, *viz.*, “dá-me”. Contrariamente, o docente que instrumentaliza o corpo discente com a norma-padrão (mas não só) o aproxima à modalidade escrita culta, deixando de ser, como é percebida muitas vezes, de difícil compreensão. Assim, o alunado expande os limites da sua linguagem, expandindo, como corolário, os limites do seu mundo, parafraseando Wittgenstein (1921).

4.2 A instrumentalização para inserção no mercado de trabalho

Discutindo preconceito linguístico, Bagno (2009) sugere que o domínio da norma culta como instrumento de ascensão social é um mito, ao argumentar que as condições sociais estruturais são determinantes para perpetuar desigualdades. Algumas considerações precisam ser feitas acerca da argumentação do autor. Para tanto, juntamente a Duarte e Gomes (2008), assumamos aqui que “ascensão social” está relacionada à mudança de um padrão de vida, por meio de acúmulo de recursos econômicos e de bens simbólicos.

No Brasil, o domínio da norma-padrão e culta está frequentemente associado a profissões que oferecem maior estabilidade e remuneração, como cargos em empresas, no setor público ou na academia (o argumento de Bagno de que professores de língua portuguesa, apesar de dominarem a norma-padrão, não ocupam o topo da pirâmide social pode muito bem ser tratado como consequência da crescente desvalorização da classe de magistério; afinal tais profissionais não são contratados como “dominadores da norma-padrão”, mas como professores). Associados a certa estabilidade financeira (cf. Albrecht; Krawulski, 2011; Ribeiro; Mancebo, 2013), cargos públicos exigem domínio da norma-padrão. A título de exemplificação, para assumir um cargo público de nível médio como o de “Escriturário - Agente comercial do Banco do Brasil”⁵ ou de “Assistente administrativo – Prefeitura Municipal de Nova Trento/SC”⁶, esse domínio é cobrado em edital tanto na redação, quanto na prova de conhecimentos básicos, mais nitidamente na questão objetiva desses concursos públicos, como se vê no Quadro 1, abaixo.

⁵ Seleção externa 2022 / 001 Edital no 01 - 2022/001 BB. Prova A, Concurso Banco do Brasil.

⁶ Concurso Público Edital n° 001/2023, estado de Santa Catarina Prefeitura municipal de Nova Trento.

Quadro 1 – Norma-padrão cobrada em concursos públicos

Concurso público	Menção da norma-padrão em Edital	Questão da prova de Língua Portuguesa
Escriturário: Agente comercial/ Banco do Brasil	<p>A Redação será avaliada conforme os critérios a seguir: [...] e) pleno domínio da modalidade escrita da norma-padrão (adequação vocabular, ortografia, morfologia, sintaxe de concordância, de regência e de colocação).</p> <p>CONHECIMENTOS BÁSICOS LÍNGUA PORTUGUESA: 1 - Compreensão de textos. 2 - Ortografia oficial. 3 - Classe e emprego de palavras. 4 - Emprego do acento indicativo de crase. 5 - Sintaxe da oração e do período. 6 - Emprego dos sinais de pontuação. 7 -Concordância verbal e nominal. 8 - Regência verbal e nominal. 9 - Colocação dos pronomes oblíquos átonos (próclise, mesóclise e ênclise).</p>	<p>10. O pronome oblíquo átono está colocado de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa em:</p> <p>(A) Me surpreende a história de vida de Braille. (B) Seu método não trouxe-lhe reconhecimento em vida. (C) O menino cego aos cinco anos tornar-se-ia um herói nacional na França. (D) Quantos impressionaram-nos como Braille? (E) Braille recebia os alunos e sempre auxiliava-os com o método criado.</p>
Assistente Administrativo: Prefeitura municipal de Nova Trento	<p>LÍNGUA PORTUGUESA (para todos os cargos) Análise e interpretação de textos. Tipos e gêneros textuais. Funções da linguagem. Figuras de linguagem. Coesão textual e os sentidos construídos no texto. Colocação pronominal. Acentuação gráfica. Pontuação. Ortografia. Classes gramaticais: substantivo, artigo, adjetivo, pronomes, verbo, numeral, preposição, conjunção, interjeição, advérbio. Regência nominal e verbal. Emprego do acento grave (crase). Concordância nominal e verbal. Aspectos sintáticos e semânticos. Análise sintática do período simples e composto. Sentido dos vocábulos no texto. Significação das palavras. Sinônimos e antônimos. Uso dos porquês. Processos de coordenação e subordinação (valores semânticos).</p>	<p>Questão 08 Associe a segunda coluna de acordo com a primeira, que relaciona os porquês do Português Brasileiro a exemplos de seu emprego:</p> <p>Primeira coluna: porquês (1) Por quê (2) Porquê (3) Porque (4) Por que Segunda coluna: emprego (____) _____ as baleias se constituem como uma classe tão variada? (____) As pesquisas mostram o _____ de os cetáceos serem tão grandes. (____) As descobertas sobre fósseis ainda não ganharam tanto espaço, _____? (____) Pesquisas com fósseis levam muito tempo, _____ envolvem uma série de aspectos ambientais.</p> <p>Assinale a alternativa que apresenta a correta associação entre as colunas: (A) 4 – 2 – 1 – 3 (B) 1 – 3 – 2 – 4 (C) 3 – 1 – 4 – 2 (D) 2 – 4 – 3 – 1 (E) 2 – 3 – 1 – 4</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Isso significa que saber norma-padrão acaba funcionando como um “capital simbólico” no campo social, aquilo chamado por Bourdieu (1996) de “habitus linguístico”. Segundo o autor, os indivíduos que dominam esse “habitus” valorizado em determinada sociedade têm maior facilidade de circular em esferas de poder, mesmo que inicialmente estejam em posição social menos privilegiada. Assim, embora o sujeito não “tenha todos os dentes, não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto” e “não tenha acesso [...] aos empregos bem remunerados” (Bagno 2009), com o domínio desse capital pode potencialmente adquirir estabilidade financeira, bem estar social e garantir qualidade

de vida, isto é, certa vantagem social, nos termos do psicólogo Codo (1996), ou seja, mudar de padrão de vida, o que nos leva diretamente à ideia de “ascensão social”, na esteira de Duarte e Gomes (2008).

Esse capital simbólico parece ser imperioso não só no contexto empregatício de concursos públicos. No momento de um processo seletivo para um serviço profissional de carteira assinada, certamente a boa comunicação é fundamental. Da mesma forma, o candidato ter desenvoltura, saber comunicar-se e expressar seus pensamentos é importante, mas nenhuma dessas habilidades garante a carteira assinada se não se domina a norma-padrão. Segundo matéria do Correio Braziliense⁷, “tropeços na língua falada ou escrita podem ser motivo de demissão e até mesmo de eliminação de seleção para vagas de emprego”. Ainda, uma pesquisa⁸ desenvolvida pelo Nube – Núcleo Brasileiro de Estágios –, uma das maiores corporações privadas de inserção de jovens no mercado de trabalho, mostra que a falta de domínio da norma-padrão, julgada como “erros de português”, é um dos principais motivos na desclassificação de candidatos a uma vaga. Segundo a agência, dos 59 mil candidatos que participaram da pesquisa, a falta de domínio da norma-padrão desclassificou 83,5% dos candidatos, incidindo mais no estudante do ensino médio que, em tese, deveria ter o contato mais recente com a norma-padrão:

Os estudantes do ensino médio ou técnico tiveram uma das piores performances: cerca de 89% dos 6,3 mil alunos não atingiram bons resultados no teste. Dos 21.715 universitários de Administração, 83,4% (18,1 mil) foram reprovados. No ramo do Direito, foi ainda pior: 85,8% dos 2.042 analisados tiveram uma eficiência abaixo do esperado. As Engenharias representam uma realidade um pouco melhor: a taxa de aprovação ficou em 26,7% entre os 1.991 em busca de uma oportunidade. Os matriculados em Letras têm como uma das principais bases de ensino a língua portuguesa. Mesmo assim, o rendimento para esses foi aquém da expectativa: 85,5% de eliminados. Cerca de 79,5% dos futuros jornalistas também não atingem o mínimo para serem contratados.

Como se nota, o domínio da norma-padrão, apesar de não ser uma condição suficiente para obtenção de uma vaga de emprego, e promover mudança de padrão de vida, é uma condição pelo menos necessária à não eliminação na seleção para vagas de emprego.

Adicionalmente, considerando a educação superior uma das principais formas de mobilidade social no Brasil, o usufruto da norma-padrão possibilita, por meio de exames, o ingresso em instituições de ensino superior, em especial as públicas de maior prestígio. Esse nível de escolaridade está intimamente relacionado à obtenção de “empregos bem remunerados”, como revelam resultados do relatório “Education at a Glance 2025” (EaG 2025), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em relatório⁹ sobre 2024, a OCDE mostrou que adultos brasileiros de 25 a 64 anos que concluíram

⁷<https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2020/01/05/interna-trabalho-e-formacao-2019.818494/portugues-ruim-pode-custar-o-emprego-e-eliminar-de-processos-seletivos.shtml>

⁸ <https://rhpravoce.com.br/redacao/portugues-obstaculo-jovens-processos-seletivos>

⁹ <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/inep-lanca-no-brasil-o-relatorio-education-at-a-glance-2025-da-ocde>

o ensino superior ganham, em média, 148% a mais do que aqueles com apenas ensino médio completo (para uma reflexão sobre os impactos socioeconômicos no indivíduo que ingressa no ensino superior, cf. também Pedrosa, 2013). Assim, o ingresso ao ensino superior viabilizado pelo domínio da norma-padrão, aparentemente desconsiderado por Bagno, pode fazer com que pessoas oriundas de uma classe social inferior passem a ocupar um lugar de maior prestígio, possibilitando, posteriormente, que tenham capital quatro vezes maior e que tenham acesso “às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, [...] à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos” (Bagno, 2003), ou sejam que tenham ascensão social.

4.3 A possibilidade de formar cidadãos cultos

A norma-padrão, *via* Gramática Normativa, tem sido negligenciada no ensino de língua portuguesa (Foltran; Knöpfle; Carreira, 2017) há bastante tempo, sendo o seu ensino muitas das vezes taxado como “politicamente incorreto”, para usar as palavras de Faraco (2008, p. 23). Apesar disso, ainda hoje os maiores vestibulares e processos seletivos de entrada no ensino superior do país requerem o domínio de regras gramaticais e ortográficas da norma-padrão. A título de exemplo, no Quadro 2, encontram-se trechos de editais dos maiores vestibulares do país e do Exame Nacional do Ensino Médio que fazem referência a tal norma exigida e avaliada – sujeita à penalização em processos seletivos.

Quadro 2 – Critérios sobre norma-padrão avaliados por processos seletivos para ingresso em cursos de nível superior

Processo seletivo para ingresso no ensino superior brasileiro	Critérios avaliados
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Os candidatos também devem demonstrar competência na seleção lexical apropriada ao estilo dos gêneros solicitados e no emprego de regras gramaticais e ortográficas que atendem ao registro de linguagem esperado no gênero levando-se em consideração a situação de produção da proposta (Manual do candidato, Comvest/Vestibular Unicamp 2025, Resolução GR nº. 29/2024, de 10/07/2024).
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Na prova de redação, espera-se que o candidato produza um texto dissertativo-argumentativo (em prosa), coerente, coeso (bem articulado) e de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa, a partir da leitura e compreensão de textos auxiliares, que servem como um referencial para ampliar os argumentos produzidos pelo próprio candidato. Língua (modalidade e registro): avalia-se, neste critério, a adequação do texto à modalidade escrita e ao registro formal da língua portuguesa. Serão examinados, neste item, aspectos gramaticais e de convenção da escrita, tais como concordância (verbal e nominal), regência, ortografia, acentuação, pontuação etc., bem como a escolha lexical (precisão vocabular) e o grau de formalidade/informalidade expresso em palavras e expressões (Manual do candidato, Vunesp/Vestibular Unesp 2025; grifo adicionado).
Universidade de São Paulo (USP)	Os [...] critérios de correção da redação. Correção gramatical e adequação vocabular: Avaliam-se o domínio da norma-padrão escrita da Língua Portuguesa e a clareza na expressão das ideias. Serão examinados aspectos gramaticais, como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação, e o emprego adequado e expressivo do vocabulário. Espera-se que o candidato revele competência para expor com precisão e concisão os argumentos selecionados para a defesa do ponto de vista adotado, evitando o uso de clichês ou frases feitas. Avalia-se, também, a seleção adequada do vocabulário, tendo em vista as peculiaridades do tipo de texto exigido (Manual do candidato, Fuvest/Vestibular USP 2025; grifo adicionado).
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Quanto aos desvios, você deve estar atento aos seguintes aspectos: (i) convenções da escrita : acentuação, ortografia, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica (translineação); (ii) gramaticais: regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, tempos e modos verbais, pontuação, paralelismo sintático, emprego de pronomes e crase; (iii) escolha de registro: adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade; (iv) escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e são apropriadas ao contexto em que aparecem (Cartilha do candidato, INEP/ENEM 2023; grifo adicionado).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se observa, a diretriz do vestibular da Unicamp é a única que não menciona explicitamente a adequação à norma-padrão. Fica claro, entretanto, que se o gênero solicitado neste vestibular for um gênero formal, a norma-padrão das regras gramaticais e ortográficas deveria ser seguida pelo candidato. Por exemplo, no Vestibular de 2024 da Comvest, ao avaliar uma redação cuja proposta demandava uma linguagem pautada na norma-padrão, qual seja: “Você representa a delegação brasileira e, como tal, foi escolhido/a para responder, em plenário, ao discurso do delegado da Hungria, país contrário à política de acolhimento a refugiados. Elabore um discurso em resposta ao delegado húngaro”, a banca avaliadora julgou, na prova comentada, que o candidato “obedeceu às convenções de escrita (CeC), usando de

recursos lexicais e sintáticos produtivos para o seu gênero textual, além de ter demonstrado domínio dos recursos de coesão em seu texto” (Comvest /Vestibular Unicamp 2024, Prova Comentada¹⁰). Isso porque o candidato fez uso de construções sintáticas que foram

produtivas para o texto, pois sugerem o tom do discurso, assim como as escolhas lexicais (palavras mais formais, adequadas ao discurso em fórum internacional), o uso do presente do indicativo e do subjuntivo e a colocação pronominal caracterizam o estilo empregado pelo delegado brasileiro em um evento internacional (Comvest /Vestibular Unicamp 2024, Prova Comentada).

Uma vez que o candidato usa ênclise em vez de próclise como em “ter-me”, “juntar-se”, “constroem-nas”, é evidente que o “estilo” mencionado se refere à norma-padrão. A prova comentada do candidato ainda revela: “Destacam-se ainda o emprego do acento grave indicador de crase empregado corretamente, além do emprego de recursos coesivos aliados à pontuação (uso de hífens, ponto e vírgula, dois pontos e conectivos assertivos)”, ou seja, o emprego da norma-padrão.

A menos que assumamos que o ensino não deva fornecer meios de inserção em espaços elitizados e segregacionistas como a universidade, afinal a população brasileira com educação superior é de apenas 18,4% (Senso 2022/IBGE¹¹), queiramos ou não, nós linguistas e professores de Língua Portuguesa não podemos fugir ao fato de que conhecer e dominar a norma-padrão é um privilégio, uma forma de oportunidades, um bem sociocultural. Vale notar que o acesso a um curso superior é explicitamente o critério que define, no âmbito do projeto NURC, se uma falante é ou não culto. Em sendo o acesso a um curso superior mediado, parcialmente, pelo “domínio da norma-padrão escrita da Língua Portuguesa”, para citar o edital do vestibular da USP, negar o ensino da norma-padrão é dificultar ingresso nessa esfera e, consequentemente, dificultar a promoção futura do aluno ao título de cidadão culto.

4.4 O cumprimento de aprendizagens obrigatórias em âmbito legal

Em não sendo os argumentos acima suficientes para o convencimento de que o ensino de norma-padrão é necessário, recorre-se a um argumento de cunho legal. Apesar de assumir a centralidade do texto no componente língua portuguesa (Brasil, 2018, p. 67), o documento normativo da BNCC explicitamente menciona que o projeto pedagógico deva mobilizar “conhecimentos [...] sobre a norma-padrão” (p. 67). Ainda, especifica que a produção textual deva envolver dimensões que intimamente envolvam práticas de uso e reflexão linguageiras, tais como “Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância

¹⁰ <https://www.comvest.unicamp.br/vestibulares-anteriores/1a-fase-2a-fase-comentadas/>

¹¹ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022>

nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da *norma-padrão*” (p. 77, ênfase adicionada).

Algumas considerações precisam ser feitas sobre nomenclaturas e terminologias sugeridas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB, e usadas pela Gramática Normativa, no âmbito da norma-padrão. Frequentemente, quando se está em uma discussão sobre ensino de gramática, logo presencia-se uma discussão polêmica sobre a necessidade de se ensinar nomenclaturas: uns argumentam que nomenclaturas não servem para nada, outros argumentam que sua apreensão é uma forma de organizar elementos. Primeiramente, é preciso destacar que a BNCC, um instrumento normativo, determina, no eixo “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma” que devam ser desenvolvidas habilidades que envolvam a “abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação)” (Brasil, 2022, p. 95), explicitamente mencionando certas nomenclaturas da convenção tradicional, como se vê abaixo.

(EF07LP34) Compreender a estrutura básica da sentença simples (ou período simples): a noção de **sujeito** e **predicado**, que contribui para a compreensão crítica dos usos e normas da sintaxe de concordância verbal (p. 366);

(EF09LP30) Compreender a estrutura da sentença complexa: compreensão do modo como se constituem as sentenças complexas: estruturas **sindéticas** e **assindéticas**; o papel da vírgula, dos conectores, dos **pronomes** relativos. (p. 367)

(EM14LI16) Analisar as categorias sintáticas “**sujeito**” e “complemento verbal” (objeto **direto** e **indireto**), refletindo sobre as classes gramaticais que preenchem essas funções (o **substantivo**, o **pronomes**, uma **oração substantiva**, a elipse). (p. 534)

(Brasil, 2022, grifo adicionado)

Na área das Ciências Naturais, nenhum pesquisador tampouco discente questionaria o fato de que seres vivos são nomeados diferentemente a depender de suas características, podendo ser classificados em *reino*, *filo*, *classe*, *ordem*, *família*, *gênero* e *espécie*. Por exemplo, as esponjas marinhas e de água doce apresentam determinadas características que são diferentes das propriedades encontradas nos humanos, seres com simetria bilateral. A ausência *versus* presença de certas propriedades faz com que as esponjas sejam classificadas como *poríferos* e os humanos, *cordados*. Uma vez que as aulas de Língua Portuguesa devem ter um viés científico, em conformidade com a BNCC, o uso de terminologia e nomenclatura do tipo *substantivo*, *verbo*, *próclise*, por exemplo, em nada se distancia da taxonomia clássica das Ciências Naturais: a ausência de marcação de tempo e presença de informação de gênero faz com itens como *mesa*, *livro* sejam classificados de *substantivos*, diferentemente de itens como *comemos*, *faço*, com informações de tempo e ausência de gênero, sendo, portanto classificados como *verbos*. Nomeando tal item como substantivo ou verbo é uma maneira econômica de se referir a uma classe inteira de elementos, além de que é um recurso a que o discente vai estar exposto caso tenha que

consultar gramáticas, dicionários, por exemplo (cf. também Mendonça, 2007, p. 218). O mesmo raciocínio é válido para os diferentes nomes que se dá para tipos de texto/gênero: uma carta é um texto, assim como um bilhete o é, mas há propriedades no primeiro texto que são particulares, havendo, pois, uma nomenclatura para agrupar tais propriedades: *carta*. Negar uma taxonomia dessa natureza é negar que os itens usados nas práticas linguísticas se comportam de maneira diferente.

Considerações parciais da seção

Esperamos ter sido possível perceber que o problema não está no ensino da norma-padrão, mas no seu ensino tradicional como repetição e aplicação de regras, ensino esse incompatível com as exigências da BNCC. Reitera-se que o que se advoga neste texto não é a primazia do ensino da norma-padrão nas aulas de Língua Portuguesa em detrimento do sistema gramatical presente no conhecimento linguístico do falante tampouco de práticas da área da linguística, com os quais muitos trabalhos em linguística vêm, satisfatoriamente, lidando, em uma tentativa de levar a linguística à sala de aula. O que se propõe é que, ao lado desses outros sistemas linguísticos, a norma-padrão também precisa ser mobilizada em sala de aula. Afinal, apesar de não a sistematizar, o aluno sabe e conhece a língua que fala, mas não domina tampouco tem familiaridade com a norma-padrão. Nesse sentido, soam relevantes não só as palavras de Possenti (2005), “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade”, já trazidas aqui, mas também as de Bechara (1985, p. 14), “a grande missão do professor de língua materna [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua”.

Nota-se, portanto, que concordar com o ensino da norma-padrão é concordar igualmente com a própria BNCC que, ao discutir um conhecimento em específico sobre a língua e a norma-padrão, coloca como objetivo “analisar o uso de pronomes pessoais no português brasileiro (pronomes que ocupam a posição de sujeito e pronomes que ocupam a posição de complemento verbal)”, provavelmente fazendo referência à variação entre “Ele o viu” e “João viu ele”, ao mesmo tempo em que também normatiza o objetivo de “comparar esse uso com as prescrições da norma-padrão” (Brasil, 2022, p. 534).

Tendo argumentando em favor do ensino da norma-padrão, na próxima seção apresentamos algumas propostas, com vista a conciliar as exigências de seu ensino como prática científica da BNCC.

5. O método científico no ensino de gramática

Na tentativa de trazer uma abordagem crítico-reflexiva a fenômenos gramaticais do português, recentemente, muitos trabalhos têm alinhado o ensino de gramática, mais especificamente de sintaxe, a pressupostos das diferentes teorias linguísticas – Teoria Gramatical, Teoria Funcionalista, Teoria da

Variação e Mudança (cf. referências mencionadas em Tescari Neto, 2018, p. 131–132). Por exemplo, pesquisadores filiados à Teoria Gramatical sugerem que o professor de Língua Portuguesa deva começar a ensinar sintaxe a partir do sistema de regras inato e internalizado do aluno (Foltran, 2013; Pires De Oliveira; Quarezemin, 2016; Foltran; Knöpfle; Carreira, 2017; Pilati, 2017, 2024; Tescari Neto, 2018; Guesser; Rech, 2020; Rech; Guesser, 2021; Benzoni; Quarezemin, 2024, *inter alia*) por meio de diferentes abordagens: elicição, *problem sets*, construção de gramáticas, metodologia ativa.

Concordamos que esses trabalhos trazem à sala de aula uma abordagem importante, produtiva e crítica para se ensinar a complexidade da estrutura sintática do português brasileiro, discutindo tópicos fundamentais de Teoria Gramatical, como *constituência sintática* (cf. Tescari Neto, 2018) e diferença entre verbos transitivos-predicativos (Benzoni; Quarezemin, 2024), muitas das vezes ignorados pela Gramática Normativa. Ainda, fazem uma reflexão crítica sobre certos conceitos imprecisos, *viz.* oração, concordância (cf. Pilati, 2022, 2024), sujeito (Duarte, 2007), para citar alguns. Com outros objetivos em vista, o de alinhar o ensino da norma-padrão ao ensejado pela BNCC (cf. §2), propomo-nos aqui a sugerir uma alternativa imersa na metodologia científica para o ensino da norma-padrão (cf. também Perini, 2010, quem defende a tese de que “a gramática pode contribuir para a alfabetização científica”).

Dentro da tradição da Gramática Gerativa, uma prática comum é pressupor a existência de um marciano cientista que vem para o planeta Terra aprender uma língua (cf. Chomsky, 1981 e também Honda; O'Neil, 1993, p. 244). Observando seu objeto de investigação – a língua –, o marciano observaria um conjunto de dados, levantaria e testaria hipóteses, a partir das quais teceria uma conclusão. Essa abordagem tem grande potencial para o ensino da norma-padrão, pois leva o aluno a compreender que aquilo que o marciano está investigando é apenas um dos objetos de investigação possíveis: em o objeto sendo a variedade prestigiada da língua, regida pela norma-padrão, essa é apenas uma amostra de um sistema passível de estudo, assim como o conhecimento linguístico dos falantes, outro sistema. Isso em nada se distingue de áreas como a Biologia: estudar os cnidários não exclui o fato de que outros *filos* existam.

Essa metodologia do marciano é adotada por Teles e Lopes (2019) no ensino de formação de diminutivos pelos sufixos -inho (“menininho”) ou -zinho (“cajuzinho”). Segundo os autores, a metodologia coloca a prática científica em destaque, pois “o fato de ele [o marciano] ser um pesquisador atribui à personagem as características e a postura que se esperam dos alunos: observação, curiosidade e busca pela análise mais coerente e precisa de sua investigação” (p. 136). Assim, mostrando que a sala de aula pode ser um laboratório em potencial para as aulas de língua portuguesa, com essa prática o aluno se

dispõe de um conjunto de dados, a partir do qual aventa uma hipótese testável, até se chegar em uma regra satisfatória. A atividade proposta pelos autores está transcrita a seguir.

Um pesquisador marciano acaba de chegar ao Brasil. Ele está tentando aprender a falar português e deseja muito falar como um falante nativo do idioma. Atualmente, o marciano está tendo problemas com a formação dos diminutivos. Ele não sabe como formar adequadamente as palavras no diminutivo. O cientista de Marte ouviu atentamente como os falantes do português usam alguns diminutivos. Ele percebeu que os falantes acrescentam –inho(a)às palavras. Veja alguns dos enunciados que ele ouviu:

Que casinha linda essa que você alugou! / Eu não acredito que você comprou essa blusinha feia! / Meu filho é aquele menininho sentado logo ali.

Com base nesses dados, o marciano criou uma hipótese bem simples: Acrescente –inho(a) à palavra para criar seu diminutivo.

Feliz com sua hipótese, o cientista foi convidado a experimentar uma fruta da Terra que ainda não conhecia: o caju. Querendo impressionar, ele disse: *Mas que cajinho gostoso!*

O pesquisador só entendeu por que as pessoas o olharam com estranheza quando uma delas disse que ele deveria ter dito cajuzinho. Isso o deixou confuso. Sua tarefa é ajudar o pesquisador marciano a elaborar uma nova hipótese para a formação do diminutivo com –inho(a) e/ou –zinho(a). Dica: preste atenção nas sílabas finais das palavras antes de elas serem transformadas em diminutivo. (Teles e Lopes, 2019, p. 134-135)

A seguir, apresentamos uma proposta de como o método científico pode ser aplicado para se ensinar a norma-padrão, a partir de um recorte no nível ortográfico e sintático.

5.1 O método científico no ensino da norma-padrão: a ortografia de *porque*, *porquê*, *por que* e *por quê*

Muitas das vezes, a ortografia das línguas carece de uma explicação estritamente lógica, justamente porque não existe uma ausência de relação estrita entre a escrita e a fala. Isso é claramente notado nas diferentes formas de se grafar determinada palavra de um Acordo Ortográfico para outro. Por exemplo, no Acordo de 1945, normatiza-se a escrita com hífen de “hei-de” e “havemos-de”, diferentemente do Acordo de 1990 que aboliu tal sinal gráfico, passando a prescrever “hei de” e “havemos de”. Igualmente, o fato de escrevermos *por que* separado ou *porque* junto, *porquê* com acento ou *porque* sem acento, sendo que a cadeia sonora é realizada da mesma maneira /poR.’ke/, pode ser tratado como uma mera convenção. Nas aulas de ortografia, é comum que o professor de Língua Portuguesa passe na lousa as seguintes regras (trecho adaptado do livro-texto de português de um sistema de ensino).

Escreve-se separado e sem acento: preposição **por** + pronome interrogativo **que** no começo de orações interrogativas diretas ou indiretas, ex. *Por que saíste?/Diga-me por que saíste.*

Escreve-se separado e sem acento: preposição **por** + pronome relativo **que** (= pelo qual, pela qual), ex. *Não sei o motivo por que saíste* (pelo qual)

Escreve-se separado e sem acento: preposição **por** + conjunção integrante **que**, ex. *Anseio por que você saia,*

Escreve-se separado e com acento: preposição **por** + pronome interrogativo **que**, no final de interrogativas, ex. *Saíste por quê?* (por que razão)

Escreve-se junto e sem acento: como conjunção, ex. *Sai porque eu quis.*

Escreve-se junto e com acento: como substantivo, ex. *Não interessa o porquê da minha saída.*

Note que, no ensino dos usos do *porquê* de modo tradicional, não há muita alternativa para o professor a não ser expor as regras acima aos alunos. Essa metodologia, entretanto, impossibilita que o aluno seja participante do seu conhecimento, nem instiga sua prática científica, habilidades exigidas pela BNCC. Com nossa visão de ensino de norma-padrão como prática científica, o quadro passa a ser mais interessante.

Para que sejam formados pequenos cientistas nas aulas de Língua Portuguesa, o professor poderia propor a seguinte atividade, em que coloca em relevo aspectos da metodologia científica: observação dos dados, levantamento e testagem de hipóteses.

Quadro 3 – Sequência I de atividade para os usos do porquê

Um pesquisador marciano, Marvin, acabou de chegar ao Brasil e está tentando aprender a escrever em português. Com o objetivo de estudar melhor sobre esse novo mundo e sobre a língua portuguesa, Marvin encontrou algumas notícias e tirinhas para analisá-las e ficou curioso sobre como duas palavras, *por* e *que*, apareciam de quatro maneiras diferentes: *porque*, *porquê*, *por que* e *por quê*. Observe as manchetes¹² das notícias encontradas por Marvin.

GALILEU

Conheça a ilha onde corpos 'encolheram' e cientistas não sabem o porquê

Residentes de ilha na Indonésia carregam genes conhecidos por diminuir a altura e a seleção natural favoreceu a redução

23/06/2018 - 11H00 ATUALIZADO 11H00 / POR REDAÇÃO GALILEU

bebê mamãe

'MEU BEBÊ TEM 2 SEMANAS E NÃO TEM NOME PORQUE O PAI NÃO SE DECIDE!'

Por: Bruna Romanini



OFICINA DA NET

Por que o WhatsApp é mais popular que o Telegram?

Embora o Telegram seja superior ao WhatsApp em vários aspectos, ele ainda está muito longe de vencer a batalha conta o WhatsApp de Mark Zuckerberg. Mas qual é o motivo?

Por PRISCILLA KINAST | @oficinadanet em 15/04/2019 22:21 em WHATSAPP

PULAR PARA COMENTÁRIOS

gshow

Hariany questiona Paula: 'Está mandando calar a boca por quê?'

11/04/2019 02h29 - Atualizado há 6 dias

[Facebook](#) [Twitter](#) [WhatsApp](#)

¹² Galileu: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/08/conheca-ilha-onde-corpos-encolheram-e-cientistas-nao-sabem-o-porque.html>

Bebê mamãe: <https://bebemamae.com/mamae/meu-bebe-tem-2-semanas-e-nao-tem-nome-porque-o-pai-nao-se-decide>

Oficina da net:

<https://www.oficinadanet.com.br/whatsapp/25383-porque-o-whatsapp-e-mais-popular-que-o-telegram>

GShow: <https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb19/casa-bbb/noticia/hariany-para-paula-esta-mandando-eu-calar-a-boca-por-que.ghtml>

Quadro 4 – Sequência II de atividade para os usos do porquê

Marvin não entende muito desse tipo de português e ainda não sabe os usos do *porquê*. Ele notou que em algumas notícias como “Conheça a ilha onde corpos encolheram e cientistas não sabem o **porquê**”, *porquê* poderia ser substituído por “motivo”: “Conheça a ilha onde corpos encolheram e cientistas não sabem o **motivo**”. Animado com a descoberta, Marvin usou esse fato e substituiu o **porque** da segunda notícia “Meu bebê tem 2 semanas e não tem nome **porque** o pai não se decide” por **motivo**: “Meu bebê tem 2 semanas e não tem nome **motivo** o pai não se decide”. O resultado não gerou uma sentença que fosse completamente boa em português. A partir dos dados nas notícias e tirinhas aos quais o marciano teve acesso, sua tarefa é ajudá-lo a elaborar uma hipótese para o uso de cada tipo de *porque* nesse conjunto de dados.

- (1) Sentenças encontradas por Marvin
- (a) Conheça a ilha onde corpos encolheram e cientistas não sabem o **porquê**.
 - (b) Meu bebê tem 2 semanas e não tem nome **porque** o pai não se decide.
 - (c) **Por que** o WhatsApp é mais popular que o Telegram?
 - (d) Hariany questiona Paula: ‘Está mandando calar a boca **por quê**?’

O objetivo da atividade é que, pela prática científica, os estudantes desenvolvam uma hipótese coerente para o uso do *porquê* nesse sistema linguístico do português. Como notado pelo enunciado, os alunos já têm a informação prévia de que a substituição pela palavra *motivo* não é aplicada para todos os casos, mas apenas para *porquê*. Assim, os alunos são levados a reformular a hipótese do marciano e determinar os contextos em que se utilizam os diferentes *porquês*. Com essa metodologia, os alunos são ativos no processo de aprendizagem, além de serem cientistas em preparação.

Após os alunos finalizarem suas hipóteses, o professor pode lhes apresentar mais dados para que as refinem, caso necessário, ou as corroborem. Uma sugestão seria o seguinte trecho.

Quadro 5 – Sequência III de atividade para os usos do porquê

Marvin também encontrou mais dados do português com algumas frases em que há o uso dos *porquês*. Verifique suas hipóteses formuladas anteriormente, a partir dos seguintes dados. Caso seja necessário, modifique as hipóteses já levantadas.

- (i) Ricardo, **por que** você está cansado?
- (ii) Não entendi o **porquê** da rebeldia dele...
- (iii) Comer legumes é bom **por quê**?
- (iv) Estou cansado **porque** trabalhei muito.

Com essa proposta, o aluno persegue a metodologia científica, ao mesmo tempo em que aprende a norma-padrão: primeiro observa os dados, depois formula hipóteses, em seguida testa, caso necessário, reformula sua hipótese. A partir disso, é o aluno que chega às regras dos usos do *porquê*, diferente de uma

abordagem tradicional, como apresentado anteriormente. Após depreender quais regras esse sistema investigado por Marvin utiliza, nesse caso, o sistema baseado na norma-padrão, o professor pode sistematizar os resultados e ainda verificar, seja pelo mesmo método, seja por elição, como o uso dos *porquês* é utilizado em outros sistemas – diferentes da norma-padrão, com vista a contrastar mais de uma variedade do português.

5.2 O método científico no ensino da norma-padrão: a colocação pronominal

Nas aulas sobre a colocação dos pronomes clíticos também é comum que o professor passe na lousa uma lista de regras para o posicionamento do pronome clítico antes do verbo – próclise –, depois do verbo – ênclide – e no meio do verbo – mesóclise. Uma lista de regras, com diferentes formulações possíveis, é a seguinte (retirada de um blog de cursinho pré-vestibular):

Ênclide

A ênclide realiza-se quando ocorre a colocação pronominal depois do verbo. Normalmente, ela é usada quando não há fator de próclise. Veja os exemplos abaixo:

Verbo no início da oração sem palavra atrativa.

Ex.: “Vou-me embora pra Pasárgada” (Manuel Bandeira)

Pausa antes do verbo sem palavra atrativa.

Ex.: Se eu ganho na loteria, mudo-me hoje mesmo.

Verbo no imperativo afirmativo sem palavra atrativa.

Ex.: Quando ouvirem o sinal, silenciem-se todos.

Verbo no infinitivo não flexionado sem palavra atrativa.

Ex.: Ferir-te não era meu desejo.

Verbo no gerúndio sem palavra atrativa.

Ex.: Fingiu que não sabia do assunto, fazendo-se de desentendida.

Mais uma vez, tal metodologia não exercita a curiosidade intelectual, tampouco inclui a investigação, reflexão, imaginação e criatividade, tal como previsto nas competências da BNCC. Abaixo, há uma proposta de enunciado para uma atividade envolvendo a sintaxe dos *pronomes clíticos*. Nela o pronome clítico não é fornecido de imediato (isto é, negritado) ao aluno; ao contrário, é ele quem precisa identificar nos trechos os dados de importância, isto é, os pronomes clíticos. Essa tarefa é interessante por mostrar aos alunos que os dados para o cientista não vêm prontos, estão, ao contrário, imersos em muitos outros dados. Assim, é papel do (futuro) cientista selecionar apenas aquilo que lhe é relevante. Dessa maneira, para que o aluno selecione exatamente o seu objeto de estudo, no caso os pronomes clíticos, é imperativo que o professor antecipe e apresente os conceitos de pronomes clíticos, como seria o caso de uma investigação sobre *esponjas do mar*: certamente o biólogo precisa ter muito claro quais as propriedades *esponjas* apresentam para que, na seleção dos seus dados, não inclua animais com propriedades comuns aos *cnidários*, por exemplo. Para o campo da Língua Portuguesa, explicitar tais conceitos e apresentar uma nomenclatura é uma maneira de os alunos sistematizarem um conjunto de

propriedades e colherem apenas pronomes clíticos, mas não outros tipos de pronomes, como os pessoais, a título de exemplo.

Quadro 6 – Sequência I de atividade para colocação clítica

Ainda com o objetivo de investigar o português do Brasil, Marvin encontrou sentenças com o pronome clítico aparecendo em diferentes posições, quais sejam: depois e antes do verbo.

- (i) Faça-me um favor! O seu quarto está uma bagunça e a gente vai receber visita amanhã. Arruma aquilo lá!
- (ii) Ontem o dia foi cheio de surpresas. Eu estava andando na Avenida Paulista, depois que desci do metrô, e vi uma pessoa muito familiar. Quando eu cheguei mais perto, vi que era o Obama! Eu fiquei sem reação, mas logo pedi um autógrafo. Agora posso dizer para todo mundo: encontrei-me com o presidente.
- (iii) Paulo, envie-te o documento para a reunião.
- (iv) O RH da empresa anunciou vários desligamentos no setor de tecnologia. Ontem, meu colega de trabalho recebeu uma ligação da gerente do RH. Disseram-lhe que ele não precisa mais vir trabalhar, porque ele está desligado.
- (v) Quando acenar, retirem-se da sala, por favor!
- (vi) No dia em que ela saiu de casa, avisaram-me muito tarde.

A partir da observação desses dados, formule hipóteses que sistematizem as variadas posições do pronome clítico nas sentenças encontradas por Marvin.

Nesse momento, espera-se que o aluno formule hipóteses para esse sistema encontrado por Marvin de que a colocação enclítica ocorre nos contextos de verbos em primeira posição (observação de (i, ii, iv)), mesmo quando não está em posição inicial da sentença, anteposto por uma vírgula (observação de (iii, v, vi)), de verbos com sentido de ordem – imperativo – (observação de (i, v)) *etc.* Para que as hipóteses sejam verificadas em um maior número de dados, pode ser fornecido um novo conjunto de dados. O momento da sistematização, discussão e compartilhamento dos resultados é uma ótima oportunidade para se utilizar da metalinguagem e introduzir a nomenclatura *próclise* e *ênclide*, como uma maneira econômica de se referir ao mesmo contexto em qualquer dado.

Após as hipóteses terem sido testadas e discutidas, o docente pode trazer novos dados com palavras que atraiam o pronome clítico, as chamadas *palavras atratoras*, para que os alunos reavaliem as hipóteses levantadas e as reformulem, propondo que, no contexto de certas palavras – e o conjunto de dados deve explicitá-lo –, o pronome clítico, em vez de seguir, precede o verbo. No conjunto sugerido abaixo, os dados em (i) e (v) reforçariam as hipóteses até em tão levantadas, diferente dos novos dados em (ii), (iii) e (iv) que levariam os alunos a reformular as hipóteses, propondo que, diante de palavras como *que* (ii), *não* (iii), *isso* (v) e *ninguém* (vi), o pronome clítico aparece proclítico ao verbo, assumindo aqui que o professor vá oferecer um conjunto maior de dados que os apresentados na amostra abaixo.

Quadro 7 – Sequência II de atividade para colocação clítica

Marvin encontrou novos dados com algumas frases em que há o uso desses pronomes clíticos. Verifique suas hipóteses formuladas anteriormente, a partir dos seguintes dados. Caso seja necessário, modifique as hipóteses inicialmente levantadas.

- (i) Ricardo, diga-me o motivo pelo qual está nevando em pleno verão.
- (ii) A menina disse que me encontrou na rua.
- (iii) Eu não te disse que a Joana veio na aula?
- (iv) Você disse que fez 40 graus em São Paulo ontem? Deus me livre!
- (v) A Maria enviou-me um bilhete. Isso me deixa muito animado.
- (vi) Ninguém me enviou um bilhete no Dia dos Namorados.

No momento de descoberta, o objetivo é fazer com que o aluno chegue às regras do sistema da norma-padrão. Aqui, o professor vale-se da nomenclatura técnica para nomear e refinar as hipóteses dos alunos. Por exemplo, é provável que as hipóteses dos alunos sobre a colocação clítica no contexto de palavras atrativas fiquem reduzidas à palavra *ninguém*, para o caso de (vi), acima. No entanto, é papel do professor generalizar essa atração do pronome, introduzindo a noção de *pronome indefinido*, a partir de outros dados que podem ser consultados ou até mesmo a partir de exemplos fornecidos pelo docente e/ou discente. Nessa perspectiva, o ponto de partida não é a nomenclatura, mas ela passa a ser usada como uma questão metodológica de organizar as regras em comum que recaem sob o mesmo rótulo, facilitando a menção e comparação.

O ensino da norma-padrão aqui desenvolvido como prática científica pode ser útil também para discutir a variedade do aluno em relação à colocação clítica. Assim, a prática científica levaria o discente a adquirir as regras da norma-padrão, em um primeiro momento, e, em um segundo momento, ou o inverso, a mesma metodologia científica faria com que a variedade do alunado fosse analisada. Por exemplo, observando certo conjunto de dados (cf. Quadro 6), pela observação, levantamento de e testagem de hipóteses, o aluno chegaria às regras de que, quando o verbo está em posição inicial, o pronome clítico aparece enclítico, e.g., “Dá-me o cigarro”; chamemos essa regra de pertencente ao Sistema 1. Adicionalmente, o professor pode utilizar métodos de elicitação para coletar dados com colocações clíticas advindas do conhecimento interno dos alunos, e.g., “Me dá um cigarro”, pertencentes ao Sistema 2. Com os dados em mãos, a mesma metodologia científica seria perseguida:

Quadro 8 – Sequência III de atividade para colocação clítica

Marvin notou que, diferentemente do Sistema 1 baseado na norma-padrão, os alunos da classe utilizam outro sistema para a colocação do pronome clítico. Levante dados com pronome clítico e ajude Marvin a compreender o sistema linguístico falado pelos alunos, levantando hipóteses das regras do Sistema 2 que subjazem o posicionamento do clítico.

Esse cenário seria o mesmo encontrado nas aulas de Biologia: reinos diferentes, leiam-se sistemas linguísticos diferentes 1 e 2, são analisados, organizados e regidos por propriedades distintas, cada qual com suas regras. Esse momento é oportuno para o professor trabalhar com as condições que favorecem um ou outro sistema, evocando questões de variação diafásica – contexto formal e informal – e, se for o caso, diatópica – geográfica. Assim, o que está em jogo não é um sistema em superioridade a outro, mas o tratamento científico de sistemas diferentes.

6. Considerações finais

O êxito da proposta aqui apresentada depende de uma formação do futuro professor sobre norma-padrão (até mesmo para criticá-la). Como ressaltam Luguinho, Guerra Vicente e Medeiros Junior (2020, p. 185), “um ensino de qualidade começa com investimento em uma formação sólida dos professores”. Nessa formação, é indispensável que o professor adquira tanto HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS ‘soft skills’, isto é, habilidades intrapessoal e interpessoal que garantem o “saber ensinar”, conforme previsto na BNCC-Formação (Brasil, 2019, art. 4º, p. 2), quanto HABILIDADES TÉCNICAS ‘hard skills’, isto é, o domínio dos objetos de conhecimento. Vicente, Luguinho e Gomes (2021, p. 40) sistematizam essas habilidades em dois eixos: de um lado, as habilidades socioemocionais envolveriam criatividade, estratégias didáticas, formas de avaliação, motivação e qualidade das interações com os alunos; de outro, as habilidades técnicas abrangeriam domínio das diferentes gramáticas da língua portuguesa, análise linguística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), conhecimento de variação linguística, domínio dos diferentes gêneros e tipos textuais, além de metodologias de ensino. Assim, a implementação de uma abordagem alternativa ao ensino da norma-padrão exige, simultaneamente, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para conduzir o processo de ensino-aprendizagem e o domínio técnico aprofundado de norma-padrão, condição indispensável para que o professor possa ensinar norma-padrão de forma eficaz e mediado por práticas científicas.

O propósito deste texto foi apresentar formas alternativas para o ensino da norma-padrão que sejam coerentes com o previsto pela BNCC, pautando-se na metodologia científica. Assim, apesar de o ensino de norma-padrão ter sido criticado e preterido, advogamos em favor do seu ensino, mas não do seu ensino tradicional, ao considerar que é direito do aluno ter acesso a esse sistema linguístico que lhe possibilita permear em diversos ambientes.

Em suma, sugeriu-se neste estudo ensinar norma-padrão não como o conjunto de regras que rege o bem falar e o bem escrever, mas como um dos sistemas linguísticos existentes, como qualquer outro, podendo igualmente ser observado e descrito, sem descartar, claro, a comparação e o ensino dos

sistemas linguísticos trazidos pelos próprios estudantes. Dessa forma, o aluno cria ferramentas para aprender a variedade privilegiada que não conhece, por meio da observação, testagem de hipóteses e descrição de um sistema regido pela norma-padrão. Como consequência, ao mesmo tempo em que adquire a norma-padrão, é protagonista do seu aprendizado, tornando-se um iniciante a cientista (da linguagem) nas aulas de língua portuguesa, tal como normatizado pela BNCC.

Referências

- ALBRECHT, P. A. T.; KRAWULSKI, E. Concurseiros e a busca por um emprego estável: reflexões sobre os motivos de ingresso no serviço público. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 211, 2011. Disponível em: <http://revistas.usp.br/cpst/article/view/25704>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- ALMEIDA, N. **Gramática metódica da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália: Novela Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 52. eded. São Paulo, SP: Loyola, 2009.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENZONI, A. C. A.; QUAREZMIN, S. A abordagem científica no ensino de gramática na educação básica: problem sets e teoria gramatical na investigação de verbos transitivo-predicativos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, [s. l.], v. 66, p. e024017, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8676984>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola?. **ReVEL**, [s. l.], v. 7, n. especial, p. 68–83, 2013.
- BORGES NETO, J. **História da gramática**. Curitiba: Editora UFPR, 2022.
- BRASIL, M. da E. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental (primeira versão)**. Brasília: MEC. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>.
- BRASIL, M. da E. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental (segunda versão)**. Brasília: MEC. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>.
- BRASIL, M. da E. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental (terceira versão)**. Brasília: MEC. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BRASIL, M. da E. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, Lei no 13.005/2014. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, pp. 41-44. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf.

CALLOU, D.; AVELAR, J. Estruturas com ter e haver em anúncios do século XIX. In: ALKMIN, T. M. (org.). **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas Publicações, 2002. p. 47–67.

CHAPANSKI, G. **Uma tradução da Tékhne Grammatiké, de Dionísio Trácio, para o português**. Dissertação (Mestrado em Letras), Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding: the Pisa Lectures**. Dordrecht, Holland ; Cinnaminson, [N.J.]: Foris Publications, 1981. (Studies in generative grammar, v. 9).

CODO, W. Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer). In: TAMAYO, A.; BORGES-ANDRADE, J.; CODO, W. (org.). **Trabalho, organização e cultura**. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1996. p. 36–56.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2017.

CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. G. Complementação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Unicamp, 2009. p. 43–96.

DUARTE, M. E. L. Termos da oração. In: ENSINO DE GRAMÁTICA: DESCRIÇÃO E USO. São Paulo: Contexto, 2007.

DUARTE, E. de C.; GOMES, L. F. **Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

FARACO, C. A. Gramática e Ensino. **Revista Diadorim**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 11–26, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443>. Acesso em: 14 mar. 2023.

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

FOLTRAN, M. J. Ensino de Sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org.). **Gramática e Ensino**. Natal: EDUFRN, 2013. v. I Coleção ciências da linguagem aplicadas ao ensino.

FOLTRAN, M. J.; KNÖPFLE, A.; CARREIRA, M. A gramática como descoberta. **Diadorim**, [s. l.], v. 2, n. 19, p. 27–47, 2017.

FREIRE, G. C. Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, [s. l.], v. 14, n. 29, p. 659–680, 2020.

GARCIA, A. L. M. Gramática Tradicional ou Normativa? Um enredamento de língua, política, educação e ciência. **Revista de Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 219–245, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2559>. Acesso em: 15 set. 2024.

GUESSER, S.; RECH, N. (org.). **Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

HONDA, M.; O'NEIL, W. Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry. In: HALE, K., KEYSER, S. J. (Org.). **The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. p. 229-255.

LAGO, C. **O que é correcto**. Rio de Janeiro: Typ. America, 1932.

LUNGUNHO, M. V.; VICENTE, H. G.; JUNIOR, P. M. Seleção, constituência e pontuação: uma proposta formal para o ensino da vírgula em português. In: GUESSER, S.; RECH, N. (org.). **Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 139–189.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2007.

MOURA NEVES, M. H. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

PEDROSA, R. H. L. A universidade e a inclusão social. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 13–16, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142013000100001&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 fev. 2025.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PESTANA, F. J. V. **O (pseudo)abismo entre a norma-padrão contida nas gramáticas normativas do português e a norma culta escrita do português brasileiro contemporâneo**. 2023. Dissertação (Mestre em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2023.

PILATI, E. **Aprendizagem linguística ativa: da teoria à gramaticoteca**. Campinas: Pontes, 2024.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 14. reimpred. Campinas, SP: Mercado de Letras [u.a.], 2005. (Leituras no Brasil).

RECH, N.; GUESSER, S. (org.). **Morfologia, Sintaxe e Semântica na Educação Básica**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

RIBEIRO, C. V. D. S.; MANCEBO, D. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 192–207, 2013. Disponível em: Acesso em: 19 fev. 2025.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

SILVA, L. A. D. Projeto NURC: Histórico. **Linha D'Água**, [s. l.], v. 0, n. 10, p. 83, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37169>. Acesso em: 16 set. 2024.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'álém mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 1993. p. 54–82.

TELES, E. R.; LOPES, R. E. V. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], p. 110–150, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/494>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TESCARI NETO, A. Constituência sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. **Working Papers em Linguística**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 129–152, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p129>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TESCARI NETO, A.; PERIGRINO, M. **Gramática na ponta do lápis**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2024.

TRAVAGLIA, L. C. Concepção de gramática. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. [S. l.]: Cortez, 2009.

VICENTE, H. G.; LUNGUINHO, M. V.; GOMES, C. C. de O. B. Marcos regulatórios da educação básica no Brasil e formação docente: contribuições da linguística formal. In: RECH, N.; GUESSER, S. (org.). **Morfologia, Sintaxe e Semântica na Educação Básica**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 13–57.