

Eveli Seganfredo

posgrad@faccat.br  
secprof-rs@espm.br

# Concursos Públicos como agentes do normativismo e de uma política lingüística no Brasil

## Civil Service Examinations as language policy and normative agency in Brazil

**RESUMO** – Cabe à escola brasileira o papel de instituir a variedade padrão, o que ela vem fazendo ao mesmo tempo em que nega as demais variedades, estigmatizando-as. A política lingüística pressupõe uma escola e esta se vincula primordialmente às instituições públicas. O planejamento lingüístico não só atende à solução de problemas lingüísticos ou de comunicação como também e principalmente a questões não-lingüísticas que implicam disputas pelo poder. No Brasil, essa política lingüística não se materializa em forma de lei, mas ocorre de maneira difusa, mascarada pela crença na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação brasileira, crença que se consolidou por meio do uso da força e da violência e que colaborou para o surgimento e a manutenção de mitos. As gramáticas tradicionais adotaram uma visão de língua que espelha esse quadro, no qual se inscreve a confusão conceitual entre norma culta e padrão de escrita, que ainda norteia o ensino de língua nas escolas brasileiras e é reiterado pelo senso comum, cuja opinião norteia-se por fatores como a mídia, o livro didático e os vestibulares. Neste trabalho, propomos considerar também os concursos públicos como agentes do normativismo e de uma política lingüística no Brasil, ainda que pouco definida. Propomos, também, a delimitação dessa política e sugerimos, para tanto, alguns critérios e caminhos.

**Palavras-chave:** ensino de língua, política lingüística, concursos públicos.

**ABSTRACT** – In taking over the role of setting the standard language Brazilian schools are also denying other existing varieties to the level of stigma. Linguistic policy entails making a choice which is basically connected to public institutions. Linguistic planning does not only deal with linguistic or communication problems, but it especially focuses on non linguistic issues that lead to power issues. Linguistic policy in Brazil does not take the form of law, it takes place instead in a fuzzy style, disguised in the belief of unity, identity and indivisibility of the nation. Such beliefs were established by means of force and violence and contributed to the development and maintenance of myths. Traditional grammars adopted a view of language that mirrors this picture, producing a conceptual confusion between scholar rules and writing patterns that still predominates in Brazilian schools. The maintenance of this view is encouraged by common sense and factors such as the media, school books and entrance exams to universities. In this paper, we frame civil service examinations as both language policy (even though not clearly defined) and normative agency in Brazil. We then suggest setting clear courses of action to deal with the linguistic issues in the country stating criteria and paths to be taken.

**Key words:** language teaching, language policy, civil service examinations.

### Introdução

O papel de instituir a variedade padrão foi, no Brasil, delegado à escola, que se desincumbe dele de forma muito problemática porque, na maioria das vezes, estigmatizante. De um modo geral<sup>1</sup>, a escola brasileira nega a diversidade lingüística do país e tenta impor uma norma padrão que está confusamente descrita e prescrita nas gramáticas tradicionais.

Este trabalho visa a discutir se os concursos públicos são ou não agentes do normativismo e de uma política lingüística no Brasil, interferindo, portanto, no ensino brasileiro. Ele é o resultado das reflexões decorrentes da pesquisa que empreendemos no mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisando questões de concordância verbal e nominal em provas de concursos públicos de nível médio em todo o país (Seganfredo, 2003).

<sup>1</sup> Cabe frisar esse “de um modo geral”, pois não desconhecemos a existência de vários trabalhos, como o da professora Jane Mari de Souza (1999), na rede municipal de Cachoeirinha, RS, que caminham noutra direção.

## Política lingüística

Inicialmente, cabe-nos esclarecer alguns conceitos, como o que entendemos por política lingüística e norma culta, para, nesse contexto, situarmos os concursos públicos e delimitarmos sua atuação.

### Política lingüística

A política lingüística só existe quando existe também uma escolha (Calvet, 1982), que diz respeito, principalmente, às instituições públicas (Fiorin, 2001). Trata-se de um campo interdisciplinar (Born, 2000). São esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros (Cooper, 1989) e podem ser mais bem avaliados por seu impacto simbólico (Daoust, 1997), considerando a noção de símbolo de Bourdieu (1991, 1992, 1998). Políticas lingüísticas geralmente são vistas como formas de resolver problemas de língua ou de comunicação. Se, por um lado, é certo que o planejamento lingüístico é dirigido à solução de problemas lingüísticos, por outro cabe lembrar que, nos próprios quatro casos analisados por Cooper em seu livro sobre as questões que envolvem o planejamento lingüístico e as mudanças sociais, as modificações na linguagem ou em seu uso se dão a fim de atender a objetivos não lingüísticos.

A campanha de alfabetização em massa na Etiópia, com o uso de línguas vernaculares, foi empreendida para pacificar os estudantes e removê-los da arena política. A campanha contra o uso sexualmente marcado da língua foi movida na guerra para a implementação ou o aperfeiçoamento dos direitos femininos. A promoção do hebraico como um vernáculo de função generalizada, uma língua franca, foi parte de uma batalha nacionalista por uma terra natal judaica autônoma. E o estabelecimento da Academia Francesa promoveu o poder da elite dominante pela mobilização de escritores e estudantes em suporte ao regime e por conceder à língua da elite um aroma de santidade: legitimar sua língua ajudou a legitimar sua dominação. Não é surpresa que, após a Revolução Francesa, a Academia foi suprimida (temporariamente, conforme constatamos na sucessão dos fatos) como uma criatura do *ancient régime*. Os revolucionários reconheceram os objetivos encobertos da Academia (Cooper, 1989, p. 34)<sup>2</sup>.

Não se nega, porém, a existência de problemas comunicativos em meio a outros problemas. O que se quer mostrar é que, apesar da existência desses problemas comunicativos, nenhum planejamento lingüístico teria sido empreendido para resolvê-los caso não existissem

outras metas por detrás deles. Pode-se perceber que o planejamento lingüístico é implementado para atender a fins não lingüísticos, como, por exemplo, a proteção ao consumidor, os intercâmbios científicos, a integração nacional, o controle político, o desenvolvimento econômico, a criação de novas elites ou a manutenção das antigas, a pacificação ou a cooptação de grupos minoritários e a mobilização em massa para movimentos nacionais ou políticos (Cooper, 1989, p. 35). Assim, tem-se que a questão lingüística funciona, como nos adverte Cooper, como uma espécie de munição numa guerra e tem poder de fogo. No Brasil de hoje, tal política não se consubstancia em forma de leis, mas, ainda assim, ela existe, porém de forma difusa. Vejamos como.

### Política lingüística no Brasil

Há uma forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros fazem de si mesmos que permite crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação brasileira, que é vista por Chauí (2001) como um semióforo, ou seja, um signo trazido à frente e cujo valor é medido menos por sua força material do que por sua força simbólica. A autora adverte, porém, que não há lugar para semióforos, pois não há nada que escape da condição de mercadoria. Os semióforos, no entanto, guardam o decisivo aspecto de serem símbolos de poder e prestígio. Ainda que um semióforo não possua caráter utilitário e esteja incumbido de simbolizar o invisível espacial ou temporal e de celebrar a indivisível unidade dos que compartilham uma crença comum, ele é também posse e propriedade dos que detêm o poder produtor e conservador de um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permite dominar o meio social. Nesse contexto, a entrada da mercadoria e do dinheiro como mercadoria universal pode ocorrer sem destruir os semióforos e, mais, com a capacidade para fazê-los crescer em quantidade. A hierarquia religiosa, a hierarquia política e a hierarquia da riqueza passam a disputar a posse dos semióforos assim como sua capacidade de produção. Dessa disputa de poder e de prestígio nasce, sob a ação do poder político, o patrimônio histórico-geográfico da nação, ou seja, aquilo que o poder político detém contra o poder religioso e o poder econômico. Para operar essa tarefa, o poder político necessita operar a construção de um semióforo fundamental, aquele que será o lugar e o guardião dos semióforos públicos. Esse semióforo-matriz

<sup>2</sup> No original: *The Ethiopian mass-literacy campaign, with its use of vernacular languages, was intended to pacify the students and to remove them from the political arena. The campaign against sexist language usage was waged in the war for the attainment or the improvement of women's rights. The promotion of Hebrew as an all-purpose vernacular was part of a nationalist battle for an autonomous Jewish homeland. And the establishment of the French Academy promoted the power of ruling elite by mobilizing writers and scholars in support of the regime and by imparting to the language of the elite an aroma of sanctity: legitimizing its language helped to legitimize its rule. It's not surprising that after the French Revolution the Academy was suppressed (temporarily as it turned out) as a creature of the ancient régime. The revolutionaries recognized the Academy's covert goals.*

é a nação. É por meio da *intelligentsia* (ou de seus intelectuais orgânicos), da escola, da biblioteca, do museu, do arquivo de documentos raros, do patrimônio histórico-geográfico e dos monumentos celebratórios que o poder político faz da nação o sujeito produtor dos semióforos nacionais e, simultaneamente, o objeto do culto integrador da sociedade una e indivisa.

Segundo Chauí (2001), “nação” só surge no vocabulário político por volta de 1830, sendo, até então, usada apenas para designar negros, índios e judeus. Nessa periodização, a primeira, de 1830 a 1880, trata-se do “princípio de nacionalidade”, que vincula nação e território e cujo discurso da nacionalidade provém da economia liberal; a segunda, de 1880 a 1918, trata-se da “idéia nacional”, que articula a primeira à raça, língua e religião e cujo discurso da nacionalidade origina-se nos intelectuais pequeno-burgueses, principalmente alemães e italianos; e a terceira, de 1918 aos anos de 1950-60, trata-se da “questão nacional”, que destaca a consciência nacional, definida por um conjunto de lealdades políticas e cujo discurso da nacionalidade advém dos partidos políticos e do Estado. Esse Estado tinha dois grandes problemas a enfrentar: incluir todos os habitantes do território na esfera da administração estatal e conseguir a lealdade dos seus habitantes ao sistema dirigente, já que esta era disputada pela luta de classes, a luta no interior de cada classe, as divergentes tendências políticas e crenças religiosas. A idéia de nação surge como resposta à questão de como dar às divisões econômicas, sociais e políticas a forma de uma unidade indivisa.

Em países como o Brasil, que objetivavam proteger suas economias do poder dos mais fortes, era grande a atração da idéia de um Estado nacional protecionista. Surge a idéia do “princípio de nacionalidade”, definido pelo território extenso e a população numerosa. Dela deriva outra idéia, a da nação como um processo de expansão através da conquista de novos territórios. Passa-se a falar em “unificação nacional” e, para promover a tal unificação do território em expansão, era necessário um elemento de identificação. Esse elemento passou a ser a língua.

O Estado-nação precisou contar com uma elite cultural que lhe fornecesse não só a unidade lingüística, mas lhe desse os elementos para afirmar que o desenvolvimento da nação era o ponto final de um processo de evolução, que começava na família e terminava no Estado. A esse processo deu-se o nome de progresso (Chauí, 2001, p. 18).

Segundo Zilles (2001, p. 151-152), a proclamada unidade lingüística do Brasil foi obtida de forma cruenta, implantada à força, por meio de instrumentos legais, por submissão, escravização, morte ou exclusão social. Até a metade do século XVIII, a língua portuguesa era falada apenas no litoral. Tanto em São Paulo quanto na área de expansão territorial que resultou da ação dos bandeirantes que caçavam escravos e índios, falava-se a *língua geral*, que era uma língua indígena, com origem no tupi, modifi-

cada seja pelo contato com outras línguas, seja pelas comunidades mestiças até certo ponto bilíngües. Essa língua foi descrita e usada, entre outros, pelos jesuítas. Havia, ainda, no Nordeste, as línguas indígenas das tribos que escaparam à dizimação, as línguas africanas dos que resistiam aos abusos e sofrimentos da escravidão, bem como o português e variedades crioulas. No Norte, falavam-se línguas indígenas, e uma outra língua geral, também indígena e modificada pelo contato, foi-se espalhando: a amazônica. E isso durou até que o Marquês de Pombal, por meio de uma lei favorecendo os portugueses, a Lei do Diretório, de 1757, proibiu a língua geral e declarou oficial a língua portuguesa. Restam, hoje, 180 línguas indígenas das 1500 faladas no período colonial.

Zilles (2001, p. 152-153) questiona:

será que aqueles 250 anos de história, de língua e de cultura se dissiparam num piscar de olhos? Duvido, porque tudo o que se sabe sobre a história das línguas mostra que esses processos costumam ser gradativos, levam tempo. Tempo que, no Brasil, certamente serviu para consolidar variedades regionais e sociais ideologicamente tornadas invisíveis à força da instituição do padrão, justamente por serem todas desqualificadas como erro.

Conforme Marcos Bagno (2001b, p. 55-56), é inadmissível que a história do uso da *língua geral* – a mais falada no Brasil até o século XVII – e de sua proibição não seja sequer mencionada nas escolas brasileiras, o que demonstra como o espírito do colonizador ainda comanda fortemente a vida cultural e educacional do país:

A escola passa a idéia irreal de que a língua portuguesa se implantou no Brasil, assim que os portugueses desembarcaram aqui, de modo pacífico e ordeiro (e não por meio de uma política lingüística declaradamente autoritária), à imagem da mancha de óleo que se expande, com os índios e os negros escravizados reconhecendo a ‘superioridade’ da língua dos ‘civilizados’ e adotando-a automaticamente, sem nenhum tipo de sofrimento físico e espiritual. [...] Fazer calar a língua geral foi, decerto, um dos maiores crimes ecológicos cometidos em nossa história. Crime que voltou a ser cometido quando a ditadura de Getúlio Vargas proibiu o ensino do alemão e do italiano nas regiões do Sul do país em que era intenso o uso dessas línguas em virtude das imigrações ocorridas no século anterior.

Assim, pode-se concluir que a adoção de políticas lingüísticas também no Brasil, quando ocorreram de forma explícita, se deram como meio para justificar outros fins e sempre de forma violenta. De resto, quando não explícita, pode-se discordar do ponto de vista de Claudio Cezar Henriques, que afirma que “nunca existiu uma política do idioma em nosso país” (Henriques, 2001, p. 239) e dizer que existe sim uma política lingüística no país, mas ela se manifesta de forma sutil. Tal política pode ser mais bem explicitada após a análise do que se entende por norma e dos agentes de normatização que atuam no país, responsáveis pelo que chamarei de uma política lingüística difusa, que perpassa as instituições e não se consubstancia em forma de lei.

## Discutindo norma

Segundo Bagno (2001a, p. 38), o conceito de “norma” dá margem a muitas controvérsias, já que ele é apresentado de formas diferentes por diferentes teóricos. Não bastasse isso, ainda há o fato de os gramáticos tradicionalistas aplicarem esse conceito ao conjunto de regras prescritas pela gramática tradicional. Assevera ele que o que os gramáticos tradicionalistas chamam de “norma culta” é o uso escrito, formal, literário da língua, isto é, um *tipo de norma*.

Britto (2002, p. 13) também compartilha dessa opinião e afirma que, com base em critérios subjetivos, a gramática tradicional define uma norma canônica que funciona como referência de correção para textos escritos e fala de pessoas “cultas”. Como resultado disso, tem-se a confusão entre “norma culta” e “padrão de escrita”.

Para os lingüistas, conforme Bagno (2001a, p. 39), “*norma culta* é o conjunto de usos lingüísticos dos *falantes cultos* de um país, de uma região ou de uma cidade”. Por *falantes cultos*, a Sociolingüística entende todos aqueles que têm grau de escolaridade superior completa, tenham sido nascidos e criados em zona urbana. Assim, conclui-se que há, para os estudiosos da língua falada no Brasil, dois critérios que embasam o empreendimento de pesquisas: educação superior e ambiente urbano. Ao contrário da *língua padrão*, a *norma culta* é uma língua que existe e pode ser coletada empiricamente, analisada, estudada, descrita e não coincide necessariamente com a linguagem usada nos textos literários.

Segundo Bagno (2001a, p. 39), *norma-padrão*, como o próprio nome indica, não é uma língua, mas um *modelo* de língua, um *ideal*, um *padrão* de comportamento lingüístico, a ser seguido por quem for falar ou escrever, baseado quase exclusivamente no uso feito pelos grandes escritores. Ela não é falada por ninguém em sua integralidade; é só um conjunto de regras, de preceitos que servem de modelo.

Observa-se, então, a existência de uma grande distância entre a *norma culta* – língua real, usada pelos falantes cultos – e a *norma padrão* – modelo de língua ideal. Essa distância originou, na sociedade brasileira, uma incomensurável quantidade de mitos, tais como o de que “português é difícil”, ou o de que “o brasileiro não sabe português”. A intensa veiculação de idéias como essas, desses mitos, geram o que Bagno (1999) chama de “baixa auto-estima lingüística”, que pode ser traduzida da seguinte maneira: há, entre os brasileiros – e não só entre os analfabetos, mas também entre os considerados *falantes cultos* –, a crença disseminada de que eles não sabem se comunicar em situações mais formais porque acreditam que a língua que eles dominam é insuficiente para tais situações. Isso porque se criou, na mentalidade das pessoas em geral, a falsa idéia de que a língua portuguesa é aquele ideal de pureza e perfeição, que só meia dúzia de

autores iluminados consegue atingir. Para a gênese e a manutenção de tal concepção, muito vem colaborando a visão distorcida de língua dos gramáticos tradicionalistas.

A inadequação das gramáticas normativas tradicionais evidenciou-se ainda mais a partir dos estudos sociolingüísticos. As gramáticas normativas adotaram a visão de que a língua é uma coisa só, um bloco compacto e uniforme, imóvel e imutável. Não especificam a *variedade* de língua portuguesa com que estão trabalhando e buscam impor as mesmas regras e explicações a diferentes falares, a muitas variedades de língua.

Além de reforçar o preconceito lingüístico, a confusão entre norma culta e padrão de escrita vem-se constituindo em empecilho para que se elucide o objeto mesmo do ensino: os discursos de escrita e os saberes por eles transmitidos. Britto afirma:

Para acessar estes discursos é preciso muito mais que o domínio de um conjunto de regras de uso, da percepção mesma das macro-relações que neles se estabelecem e do universo referencial em que se inserem. Creio, isto sim, que, em consequência do acesso efetivo aos bens de cultura, o sujeito pode modificar eventualmente seu padrão lingüístico, ajustando-o às condições de discurso imediatas. Isto, no entanto, será apenas uma consequência e não o objetivo do ensino escolar (Britto, 2002, p. 14).

Conforme ele, o ensino da gramática como forma promotora do raciocínio e da capacidade crítica só teria sentido caso se desse baseado em situações objetivas de uso da linguagem. Ele não pode limitar-se ao nível da frase. De nada adianta estabelecer um tópico lingüístico e exemplificá-lo circunstancialmente. É preciso “tomar um (ou vários) fato(s) de linguagem e sobre ele(s) realizar uma reflexão que decorra da própria relação que se estabeleceu entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico” (Britto, 2002, p. 14).

É, também, evidente que a unidade lingüística nacional não se define nem passa pelo esforço pedagógico, mas por questões de natureza político-social.

O ensino de língua não pode ser confundido com a apresentação formal de uma teoria gramatical. A associação entre norma culta e escrita é não só equivocada como também ideológica. Está a serviço da manutenção dos mitos de que falávamos anteriormente, da manutenção do preconceito lingüístico. Não existe uma modalidade superior dentre as variedades faladas do português. Assim, é absurdo persistir na idéia de que o papel da escola é ensinar o chamado *português padrão*. Seu papel é, antes de mais nada, assegurar ao indivíduo o acesso à escrita e aos discursos que a partir dela se organizam.

Ao desconsiderar tanto a diversidade de interesses quanto seu papel formador, a escola tem funcionado sob outros princípios. Em razão disso, a atual organização escolar é ineficiente e anacrônica mesmo para os segmentos sociais mais favorecidos, que dizer então dos menos privilegiados!

As disciplinas não se relacionam entre si nem se baseiam na realidade social. O que se aprende na escola também não tem relação com a efetiva prática tecnocientífica. O programa de ensino é rijo e desconsidera a ação dos envolvidos no processo pedagógico. Professores e alunos vêm assumindo o que se usou chamar “pacto da mediocridade”: o professor finge que ensina, e o aluno, por sua vez, finge que aprende. Para este, as notas – ou conceitos, ou pareceres descritivos, enfim – impõem-se como centro das atenções e regem todo o processo escolar. A escola, não tendo claros os seus objetivos, ancora-se a um sem-número de informações enciclopédicas postas como fundamentais à formação do cidadão, o que é corroborado tanto pelos livros didáticos como pelos exames vestibulares e outros concursos públicos. Afirmo Britto:

Todos sabem que tal prática não responde às necessidades objetivas, mas cada um se justifica como pode para continuar fazendo a mesma coisa: os professores alegam que o programa oficial é tal e qual, que é o conteúdo que se exige em concursos e exames de vestibulares; as editoras garantem que não haveria problema em produzir material didático de mais qualidade e justificam-se pelas preferências do mercado; as universidades, ao elaborarem os exames vestibulares, afirmam seguir rigorosamente o programa de segundo grau (Britto, 2002, p. 26,27).

Cria-se, assim, um ciclo vicioso: todos põem a culpa num outro. A despeito da quantidade de recursos aplicados na educação formal e da importância reconhecida dessa educação pelo senso comum, falta à escola atual, sobretudo, uma razão de ser. Alunos interpelam seus professores sobre a utilidade de conteúdos estudados. Professores apegam-se a argumentos como “caí no vestibular”, ou “quando fizerem um concurso público, vão precisar disso” para justificar o ensino ministrado. A prática escolar está recoberta de procedimentos tão-somente mecânicos e, portanto, desinteressantes. É necessário que assumamos que a mudança passa pelo reconhecimento da subjetividade como núcleo central do ensino.

### Concursos Públicos como agentes do normativismo

Britto (2002, p. 185) identifica três formadores de opinião que atuam diretamente sobre o senso comum escolar: a mídia, o livro didático e os vestibulares. Concordamos com o autor, porém pensamos ser importante observar que não só os vestibulares, mas todos os concursos públicos constituem-se agentes do normativismo. Para sustentar nossa posição, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa, que foi desenvolvida a fim de mensurar

o papel que os concursos públicos vêm desempenhando como agentes do normativismo e de uma política linguística no Brasil.

Nosso *corpus* foi dividido em dois grupos: concursos vestibulares e concursos profissionais. Tal subdivisão atende a distintas características de público: a grande maioria dos candidatos aos concursos vestibulares é recém-egressa do ensino médio, ao passo que isso não caracteriza, necessariamente, os candidatos aos concursos profissionais. Há de se considerar, também, os diferentes fins a que se prestam um e outro tipo de concurso. Supusemos que esses dois fatores poderiam determinar questões diferentes nas provas, abordagens de língua diferentes, o que, de um modo geral, acabou não se confirmando. Cada grupo foi seccionado em três regiões, mapeando o país: Região Sul, Região Sudeste e Demais Regiões. Escolhemos apenas um aspecto para avaliar, a concordância. Ao todo, analisamos 57 provas de vestibulares e 54 de concursos profissionais entre os anos de 1995 e 2002, perfazendo um total de 274 ocorrências<sup>3</sup> nas provas de concursos vestibulares e 249 nas de concursos profissionais.

No que concerne às características das provas, tivemos, nos dois *corpora*, a predominância de provas objetivas com questões mais gramaticais. A etiqueta “mais gramaticais” refere-se a questões que lidam com aspectos estruturais das frases do texto e com aspectos estruturais e ortográficos das palavras. Questões outras são de natureza interpretativa ou literária, já que, em muitas provas do *corpus* dos concursos vestibulares, a literatura está incluída na prova de língua portuguesa e, em muitas provas do *corpus* dos concursos profissionais, estão inclusas questões de conhecimentos gerais. Optamos, então, por opor “mais gramaticais” a “menos gramaticais”. Sobre a análise das questões, podemos afirmar que, embora haja, nos dois universos de provas analisados, uma predominância de questões isoladas, nesses dois universos a Região Sul<sup>4</sup> desponta como discrepante, apresentando um número muito significativo de questões baseadas em texto.

Quanto ao segundo aspecto da análise, o que diz respeito às características da questão, consideramos que a questão baseia-se em texto apenas quando, para sua formulação, são utilizadas frases extraídas do texto tal qual nele aparecem. Os casos de frases a respeito do texto, porém não dele extraídas foram considerados como isolados. Num segundo momento, analisamos se as questões gramaticais são mais tradicionais ou mais funcionais. Consideramos como questões tradicionais aquelas em que as dificuldades residem num aspecto pontual do sistema de concordância, questões que envolvam nomenclatura e exceções, como, por exemplo,

<sup>3</sup> Consideramos como uma ocorrência cada dificuldade acerca de concordância cobrada em prova. Observamos que a alteração do contexto – frase, parágrafo, texto, anteposição, posposição, etc. – é capaz de criar nova dificuldade, gerando, portanto, nova ocorrência.

<sup>4</sup> Lembramos que os resultados relativos às regiões circunscrevem-se aos limites da amostra considerada.

o caso do verbo *haver*, que é impessoal quando significa *existir*. Vejamos, no Quadro 1, um exemplo de questão tradicional, desta feita sobre concordância nominal.

Nota-se que a questão do Instituto Militar de Engenharia de 1998 é uma questão isolada, não baseada em texto, que traz como limites lingüísticos os contornos da frase. É também uma questão que consideramos tradicional, por inquirir sobre aspectos pontuais da língua, e não sobre o mecanismo de concordância em sua forma sistêmica. Na verdade, o problema se dá em razão da categorização do item: de acordo com a gramática, a categoria deveria ser uma, porém, para o usuário, é outra. Cabe, por fim, observar, que, em provas como essa, em que se dá a opção por questões que abordam aspectos pontuais da língua, acaba por ocorrer um outro problema, o de má distribuição de questões sobre os conteúdos que constituem o programa. Nessa prova, por exemplo, das vinte questões, quatro eram sobre aspectos pontuais da concordância, quer nominal, quer verbal. A prova para professor de nível fundamental (5ª a 8ª séries) de Araçatuba, em São Paulo, por exemplo, de um total de 20 questões, traz seis de concordância! Vejamos os enunciados:

“Assinale a frase errada quanto à concordância do pronome possessivo”

“Assinale a frase em que há erro no emprego de *meio* ou *meia*”

“Assinale a frase errada quanto ao verbo *haver*”

“Assinale a frase em que há erro de concordância”

– esta se trata de uma questão envolvendo as formas

verbais do imperativo e as respectivas pessoas verbais expressas pelos pronomes.

“Assinale a frase em que a concordância do verbo *ser* está incorreta” – esta questão diz respeito à concordância quando ocorrem expressões como *é muito*, *é pouco*, *é demais*.

“Assinale a frase em que a concordância do adjetivo está errada” – esta, por fim, aborda a concordância de adjetivos designativos de nomes de cores.

O que se pode notar é que o tratamento que a prova dispensa à língua, pelo que se depreende dos enunciados, é o da gramática do certo/errado, sem nenhuma menção à noção de variação. Também é visível que os casos todos são pontuais. O mais grave disso tudo é que a prova destina-se justamente à carreira do magistério fundamental. A prova espelha, assim, uma visão de ensino de língua bastante apegada ao modelo tradicional. Ao que parece, se a própria prova que seleciona profissionais para atuarem no ensino fundamental já apresenta essas características, é de se esperar que os professores por esse concurso selecionados apresentem um desempenho, como profissionais, calcado nessa mesma visão. E é de se lamentar isso.

Todas as questões que abordam o uso sistemático dos mecanismos de concordância envolvendo contrastes de estilo e reformulações de material escrito foram consideradas funcionais. O contraste não implica que as questões ditas funcionais não exijam do candidato o conhecimento das regras prescritas pela gramática normativa, como se pode perceber no exemplo do Quadro 2.

#### Quadro 1. Exemplo de questão tradicional sobre concordância nominal.

IME/98 (cód. 0697RJq18) Complete os espaços em branco com a opção correta:

Ainda \_\_\_\_\_ furiosa, mas com \_\_\_\_\_ violência, proferia injúrias \_\_\_\_\_ para escandalizar os mais arrojados.

- A) meia – menas – bastantes
- B) meia – menos – bastante
- C) meio – menos – bastante
- D) meio – menos – bastantes
- E) meio – menas – bastantes

#### Quadro 2. Exemplo de questão funcional sobre concordância.

UFSM/97

Observe o período:

“É uma contradição: deseja-se que o rebento seja feliz – mesmo que

para isso tenha de sofrer muito.” (l. 7 a 11)

A pluralização do sujeito o rebento levaria, igualmente, para o plural os elementos assinalados com os números

- A) 1, 2, 4, 5.
- B) 2, 4, 5.
- C) 2, 3, 4.
- D) 1, 2, 3, 4.
- E) 2, 3, 4, 5.

No *corpus* dos concursos vestibulares, na Região Sul, encontramos o mais baixo percentual de ocorrências que exigem dos candidatos o conhecimento de aspectos pontuais de concordância verbal em português, 21%. Na Sudeste, tal exigência sobe para 46% e, nas Demais Regiões, tal índice atinge a surpreendente marca de 50%, ou seja, as questões de concordância verbal preocupam-se muito mais com detalhes do que com a dinâmica do funcionamento do fenômeno concordância na língua. Vamos ilustrar esses dados com alguns exemplos, começando pelo que se mostrou mais significativo em nossa análise: o caso do verbo *haver* (Quadro 3).

A questão em foco pertence ao *corpus* da Região Sul, é da PUC/RS e ocorreu no vestibular de inverno de 1997. É uma questão que consideramos tradicional, por lidar com um aspecto pontual da língua, a pessoalidade ou impessoalidade do verbo *haver*. A alternativa C, que é a resposta da questão, apresenta como sujeito um SN plural – “os diretores da empresa” – anteposto ao verbo e próximo a ele, que vai exigir a concordância com uma forma pessoal de *haver*, “*houveram*” ou “*haverão*”, já que, nesse caso, o verbo não significa *existir* nem indica tempo decorrido, como acontece nas demais alternativas, em que o verbo *haver* é impessoal, não estabelecendo aí a concordância. É uma questão que está longe de trabalhar com a gramática do uso, afinal, que falantes construiriam a frase “os diretores da empresa *houveram* de indicar o melhor profissional?” As formas pessoais do verbo *haver*, da maneira como a gramática tradicional as prescreve, são pouquíssimo usadas, mesmo pelos falantes cultos.

E refiro-me aqui ao que a Sociolinguística designa como tal. É muito mais comum vermos formas pessoais no lugar de formas que a gramática tradicional espera ver impessoais, como em “*houveram muitos problemas*”, por exemplo, ou, ainda “*houveram muitas reclamações*”, que daria como resposta a alternativa E. Então, qual é o objetivo de abordar o conteúdo *concordância* através de uma questão como essa? Será que o aluno que desconhece esse pequeno viés da língua desconhece os mecanismos relevantes da concordância? Parece-nos que não. Entretanto, cabe observar que questões que trabalham esse ponto não são poucas em nosso *corpus*. Analisemos um contra-exemplo (Quadro 4).

A questão, que tem como resposta a alternativa E, aparece na prova do concurso público para inspetor de polícia do Rio de Janeiro de 2001. Observa-se que esta questão é funcional, baseada em texto, não exige a memorização da regra, mas exige que o aluno a interprete. Ela não propõe ao candidato sua solução pela memorização de que “*haver* com sentido de *existir* é impessoal e permanece na terceira pessoa do singular”, mas busca verificar se o candidato efetivamente reconhece o significado do traço de impessoalidade em um verbo. Cabe, ainda, notar que a alternativa E apresenta uma expressão do cancionário popular que se pode dizer até cristalizada na língua, não suscitando ao candidato dúvidas sobre sua aceitabilidade como enunciado no português. Assim, o que está em jogo é apenas a noção de traço de impessoalidade mesmo. É, porém, uma das raras questões mais funcionais do *corpus* da Região Sudeste.

### Quadro 3. Exemplo de questão sobre concordância verbal em vestibular da Região Sul.

PUC/97-2 (cód. 0697/2RS, q06, oc55,56,57,58,59)

De acordo com as normas da linguagem culta, o verbo “haver” é empregado no plural na frase

- A) Durante a entrevista, \_\_\_\_\_ perguntas que o candidato à vaga não soube responder.
- B) Apesar dos esforços, \_\_\_\_\_ dois anos o rapaz não consegue emprego.
- C) Através de uma seleção criteriosa, os diretores da empresa \_\_\_\_\_ de indicar o melhor profissional.
- D) Perdida esta oportunidade, meses \_\_\_\_\_ em que nenhuma vaga será oferecida.
- E) Divulgados os resultados da seleção, \_\_\_\_\_ muitas reclamações dos preteridos.

### Quadro 4. Exemplo de questão sobre concordância verbal em vestibular de outras regiões (Rio de Janeiro).

“Há poucos dias...”; há verbos denominados impessoais (como o verbo *haver* nesta frase) que permanecem com a forma equivalente à terceira pessoa do singular, não concordando com qualquer termo da frase. O item abaixo, que apresenta um outro termo empregado impessoalmente é:

- A) A droga nunca traz bons resultados;
- B) Choveu dinheiro na premiação da loteria;
- C) Iniciei a campanha na semana passada.
- D) O homem não deve ter medo de nada;
- E) Nesta rua tem um bosque.

Passemos agora a analisar outro exemplo, desta feita sobre passiva sintética (Quadro 5).

A questão ocorreu na Universidade Federal do Acre, no vestibular de 2001. Parece-nos, sob vários aspectos, uma questão problemática. Primeiramente, temos a lembrar o que dizem os estudos de Scherre (1999) sobre a consciência do falante de que estruturas como essa são ativas de sujeito indeterminado e só se dá a concordância por força da gramática codificada, ou seja, da gramática normativa da língua portuguesa. Cabe observar que a questão não é sensível aos avanços da pesquisa lingüística e, sobretudo, é preconceituosa, ao reportar a fala do professor “Eis uma das razões por que os alunos não aprendem gramática” e ao chamar o que está escrito na placa de “inaceitável erro”. Ora, se eles não aprendem, não é porque os falantes estejam errados, mas porque a descrição que a gramática propõe é que é inadequada à sensibilidade lingüística dos falantes ou por outras razões que não nos cabe aqui tratar. Mas, ao que parece, a discussão sobre preconceito lingüístico não chegou ou, pelo menos, não se consolidou em algumas instituições de ensino superior. A questão em foco ainda mobiliza mal o problema que pretende abordar, exigindo do candidato não o conhecimento do mecanismo, da estrutura da língua, mas apenas da nomenclatura. Realmente, lamentável!

Nosso trabalho provou, também, ser possível abordar o tema *concordância* de forma funcional e apresentando uma visão de língua mais moderna, em conformidade com os avanços promovidos pelos estudos lingüísticos. Vejamos os exemplos dos Quadros 6 e 7.

A questão da prova da Federal do Pará (Quadro 6) é uma questão discursiva em que se pode notar claramente a influência do fator posição posposta do Sintagma Nominal (SN) sujeito para o cancelamento de marcas de concordância. O SN sujeito a que nos reportamos é “mais de R\$ 10 milhões”, que, no caso, aparece posposto à voz passiva “será aplicado”. Os elaboradores da questão esperam que o candidato corrija a redação, substituindo a forma “será aplicado” por “serão aplicados”. Curioso é que, logo a seguir, uma construção semelhante ao SN em questão, porém anteposta à voz passiva, aparece sem desvios de sintaxe de concordância, o que só vem a confirmar a influência do fator posição levantada pelos estudos da Sociolingüística variacionista, como o de Zilles (2000).

Cabe-nos, ainda, lembrar, para sustentar a tese da relevância do fator posição, que ele nos parece ser mais decisivo do que outros fatores, pois, como conclui Vieira (1997), SNs sujeitos que têm como último elemento um numeral favorecem acentuadamente a concordância, e isso não acontece no caso em questão em função da posposição do SN. Outra observação que nos parece pertinente fazer é em relação ao uso da expressão “desvio”. O uso de tal expressão ao se solicitar a reescritura da forma marcada tipifica a preocupação em não caracterizar a forma em questão como um erro. Fica evidente que tal solicitação decorre de uma preocupação paradoxal: a de não só ensinar que a língua é variável, mas também a de atender à demanda normativa predominante no senso comum escolar.

#### Quadro 5. Exemplo de questão tradicional sobre voz passiva e concordância verbal.

UFAC/2001 Professor e alunos trafegam de carro pela Av. Ceará quando, nas proximidades do Cine João Paulo, se deparam com uma placa fixada na parede de uma casa, com os dizeres:

“Dá-se aulas de português.”

Então um dos alunos indaga: “- E aí, mestre, o que dizer da placa?”

E o professor: “Eis uma das razões por que os alunos não aprendem gramática.”

A resposta do professor deveu-se ao fato de a placa conter um inaceitável erro de

- A) acentuação
- B) colocação
- C) concordância
- D) regência
- E) ortografia

#### Quadro 6. Exemplo de questão discursiva sobre voz passiva e concordância verbal.

UFPA/99 (cód. 1099PAq016oc046)

“O maior investimento será na área de saneamento onde será aplicado mais de R\$ 10 milhões para pavimentação de vias e abastecimento de água e mais de R\$ 2 milhões que serão aplicados no Projeto de Macrodrenagem da bacia do Tucunduba”

Extraído do Boletim Informativo da Prefeitura Municipal de Belém sobre o Orçamento Participativo (OP)

Reescreva o trecho que apresenta um desvio de sintaxe de concordância, observando a modalidade culta.

**Quadro 7.** Exemplo de questão funcional sobre concordância verbal e nominal.

(cód. 010/01-RS, q.010, oc. 032, 033, 034, 035, 036, 037 e 038)

**Enfim, uma boa nova**

01. Em pelo menos um lugar do Brasil, o meio ambiente está  
 02. vencendo a guerra contra a destruição provocada pelo homem. Um  
 03. estudo realizado por pesquisadores da Universidade de Santa Maria  
 04. mostrou que a cobertura florestal do Rio Grande do Sul está  
 05. aumentando. Os primeiros resultados, obtidos a partir de fotos de  
 06. satélite, indicam que a área coberta por matas cresceu 45% nos  
 07. últimos dezessete anos. Num país em que a regra é o encolhimento da  
 08. área verde, trata-se de uma notícia espetacular.

09. A explicação para a recuperação das florestas gaúchas,  
 10. incluindo trechos da Mata Atlântica, está na combinação de leis  
 11. rígidas com avanço tecnológico. Desde 1992, o código florestal do Estado  
 12. proíbe a derrubada não apenas de matas nativas, mas também daquelas  
 13. que já entraram em processo de regeneração. Os  
 14. proprietários de terras passaram a ter de pedir autorização aos órgãos  
 15. ambientais até para derrubar arbustos na beira da mata. O arbusto é o  
 16. primeiro estágio de expansão de uma floresta. A nova lei inibiu o  
 17. desmatamento, porém o fator principal foi a forte mecanização da  
 18. agricultura ocorrida nas últimas duas décadas. É quase impossível  
 19. trabalhar com máquinas agrícolas modernas em terras íngremes. Por  
 20. isso, muitos agricultores abandonaram o plantio em áreas de encosta  
 21. das serras. Pouco a pouco, o mato foi retomando seu espaço.

22. Entre o primeiro arbusto que começa a crescer no lugar das  
 23. antigas lavouras e a recuperação da floresta, passam-se mais de vin-  
 24. te anos. O processo de expansão começa pelas espécies pioneiras,  
 25. aquelas que se reproduzem da maneira mais agressiva, soltando uma  
 26. grande quantidade de sementes. A vegetação que se forma nesse  
 27. primeiro ciclo – e que leva em média cinco anos – é fartamente  
 28. ramificada desde a base, fazendo sombra no solo. No segundo ciclo,  
 29. que dura dez anos, aparecem as primeiras árvores, como camboatás  
 30. e canelas, as sementes são espalhadas pelo vento ou por pássaros.  
 31. Mais um pouco e já se tem uma mata densa – de mais de dez metros  
 32. de altura – com árvores como a timbaúva, o cedro, o ipê e a araucária.  
 33. Um sinal do homem permanece: entre as espécies nativas, crescem  
 34. também árvores trazidas de outras regiões, como pinus e eucalip-  
 35. tus. “Embora não sejam originárias da região, elas não prejudicam a  
 36. expansão das outras”, diz Jonas Longhi, um dos coordenadores do  
 37. estudo. Com a mata, reaparecem animais como o veado campeiro,  
 38. a capivara, o tucano e o bugio. As leis e as mudanças tecnológicas  
 39. estão dando à natureza uma segunda chance.

(SHELP, Diogo. Revista Veja, 07 de março de 2001. Texto adaptado.)

Considere as seguintes afirmações sobre concordância nominal e verbal.

I – Caso a expressão Um estudo (linhas 02 e 03) fosse substituída por Estudos, duas outras palavras da frase deveriam, obrigatoriamente, sofrer ajustes para fins de concordância.

II – Se a expressão Os proprietários (linhas 13 e 14) fosse substituída por Cada proprietário, apenas a forma verbal passaram deveria, obrigatoriamente, sofrer ajustes para fins de concordância.

III – Caso a palavra espécies (linha 24) fosse passada para o singular, três outras palavras da frase deveriam, também, ser modificadas para fins de concordância.

Quais estão corretas?

- A) Apenas I.
- B) Apenas I e II.
- C) Apenas I e III.
- D) Apenas II e III.
- E) I, II e III.

Outra questão que não podemos deixar passar em branco é, novamente, a confusão sobre o que seria a modalidade culta. Ora, o trecho em evidência foi extraído, tal qual está escrito, de um veículo informativo de um órgão oficial, portanto um representante da modalidade culta. Ou não? A despeito dessas críticas que fazemos, não podemos deixar de considerar relevantes as contribuições de instituições como a UNICAMP e, agora também a UFPA, em sua tentativa de redimensionar alguns enfoques no ensino de língua portuguesa no Brasil, posto que a imensa maioria das questões analisadas em nosso *corpus* segue o modelo em que a noção de certo/errado da gramática tradicional sobrepõe, e muito, a qualquer discussão sobre variação linguística.

A questão apresentada no Quadro 7 ocorreu na prova do concurso público para técnico administrativo da Fundação Zoobotânica no Rio Grande do Sul em 2001. Cabe observar que é uma questão funcional, baseada em texto, que aborda, simultaneamente, dificuldades de concordância verbal e nominal numa estrutura que chamamos de assertiva<sup>5</sup>. Na primeira das assertivas, é proposta a substituição de um SN singular por um SN plural que se encontra anteposto ao verbo, porém distante dele. O candidato deve dar-se conta de que tal modificação provocará alterações tanto na forma “realizado” quanto na forma “mostrou”, que irão para o plural, validando como correta a assertiva I. Em seguida, propõe-se, na assertiva II, o contrário: a passagem de um SN sujeito plural para um SN sujeito singular, desta feita, anteposto ao verbo e próximo a ele. Tal modificação acarretaria mudanças obrigatórias apenas no Sintagma Verbal (SV) original, que vai acompanhar o seu SN sujeito, indo para o singular. Cabe frisar que o candidato deve estar atento à leitura do enunciado da questão no que tange a esse caráter obrigatório da alteração, pois ele impede que se vertam também para o singular o Sintagma Adjetival (SAdj) “de terras”, que pode permanecer inalterado. A terceira assertiva solicita que o candidato verifique quantas outras alterações ocorreriam decorrentes da substituição de “espécies” por “espécie”. Ele deve dar-se conta de que tanto vai haver modificação no Sintagma Preposicional (SPrep) “pelas espécies pioneiras” – em *pela, espécie e pioneira* – quanto no SN “aquelas que se reproduzem de maneira mais agressiva” – em *aquela e reproduz*. Além disso, o candidato deve ter habilidade interpretativa para perceber que o “outras” da assertiva III é excludente, ou seja, exclui “espécies” da contagem de expressões alteradas. Trata-se, como se vê, de uma questão bastante sofisticada, que mobiliza não só as habilidades do candidato frente a operações do sistema de concordância do português do Brasil, mas também sua capacidade como leitor. Questões desse tipo, com igual

ou menor grau de dificuldade – sem assertivas ou com uma quantidade menor delas – são bastante recorrentes no *corpus* da Região Sul, chegando a perfazer 67% do total de questões analisadas nessa região.

Esse tipo de estrutura de questão nós denominamos de “estilo UFRGS”, em função de ter sido originalmente criado nessa instituição. Vale observar que parece haver, também no que diz respeito aos concursos profissionais, a validação do que propunha Silveira (1994) em seu estudo, ou seja, também aqui vemos a influência de centros maiores de ensino, como a UFRGS e a UnB, moldando o enfoque que é dado à língua e interferindo na sociedade. De novo, frisamos, em função disso, a necessidade de haver, então, um alastramento dos resultados das pesquisas linguísticas internas desenvolvidas nesses centros, pois essa nos parece ser a forma mais segura de dialogar com a escola e promover mudanças na visão de língua e de ensino de língua, ainda, pelo que vimos, tão apegada à gramática normativa tradicional e à cultura do *erro*.

A concordância verbal é mais recorrente nas provas analisadas do que a nominal, que, nas poucas ocorrências anotadas, aparece quase sempre abordada de forma tradicional, trazendo como dificuldades aspectos pontuais, com questões lacunares para que o candidato encontre a forma supostamente certa. As questões que tratam de concordância nominal juntamente com concordância verbal ou com outro conteúdo tendem a ser mais funcionais. Essa característica explica o fato de a Região Sul apresentar-se novamente discrepante. Já na Região Sudeste temos o oposto a isso, com questões isoladas, calcadas principalmente nas exceções da gramática tradicional. Levantamos, para dar conta de explicar as razões para tanto, a hipótese de que é na Região Sudeste que se encontram as instituições elaboradoras de provas mais antigas no país e elas são ainda as responsáveis por inúmeros concursos profissionais e por inúmeros concursos vestibulares. As universidades que passaram a elaborar elas mesmas os seus vestibulares e que criaram organismos para a elaboração de provas de concursos profissionais são responsáveis pela introdução de algumas mudanças no caráter dessas provas, na visão de língua que ostentam.

Assim, apesar dos grandes progressos constatados no desenvolvimento da Linguística nos meios acadêmicos, no Brasil, por força de vários agentes, ainda prepondera uma visão tradicional de língua que impregna as instituições de ensino. Os concursos públicos são um dos agentes que dão suporte ao normativismo. Esses concursos talvez pudessem redirecionar o tratamento dado à língua nas escolas do país, tamanha a sua força, entretanto as tentativas nesse sentido são raras e nem sempre eficazes – podemos citar como exemplo as provas de vestibulares e de con-

<sup>5</sup> Trata-se de questões organizadas por proposições que devem ser validadas ou não pelos candidatos.

cursos profissionais da Região Sul, como observamos em nossa análise de dados.

De um modo geral, porém, os concursos públicos mostraram-se, em nossa análise, como manifestações de linguagens de instituições importantíssimas, incluindo o Estado. As provas são normativistas na totalidade e predominantemente a língua é vista de modo tradicional e descontextualizado. As questões são formuladas tendo em vista as querelas da Gramática Tradicional. Por fim, o funcionamento da língua falada é pinçado como fator de dificuldade ou sequer aparece.

### Considerações finais

O país ainda se ressentido da falta de uma política lingüística definida que, ao refletir os avanços dos estudos da linguagem, contribua para um melhor e mais racional encaminhamento das questões a ela afetas. Creemos que esse é o momento de, com a contribuição dos especialistas, definir a política lingüística do Brasil, estabelecer os espaços em que ela pode e deve ser defendida e traçar estratégias para sua implementação.

É preciso, para tanto, considerar o Brasil como um país em que a língua portuguesa falada e escrita é majoritária, porém sem esquecer que ela convive com outras comunidades lingüísticas, como é o caso das línguas indígenas, das línguas da imigração, da língua de sinais dos surdos, da língua dos países com os quais fazemos fronteira, das línguas que veiculam as informações – ciência, tecnologia e cultura global –, por meio dos veículos de comunicação de massa. A diversidade da língua falada no Brasil é determinada não só pelo curso histórico de sua evolução, mas também por fatores como o geográfico, o social, o etário, o profissional. A unidade da língua portuguesa escrita no Brasil está na adoção do mesmo sistema alfabético e sua diversidade encontra-se determinada, sobretudo, pelo gênero e pelo suporte que veicula a mensagem.

A Associação Brasileira de Lingüística, em documento veiculado em seu *site* na internet em 23 de fevereiro de 2002, propõe uma política lingüística que garanta ao cidadão:

1. o direito de ser reconhecido como membro de uma comunidade lingüística;
2. o direito de usar sua própria língua tanto privadamente como em público;
3. o direito de usar seu próprio nome;
4. o direito de conviver com e de se associar a outros membros de sua comunidade de origem, mantendo e desenvolvendo sua própria cultura, mas, ao mesmo tempo, fazendo-se partícipe do legado da cultura brasileira e da humanidade em geral;
5. o direito de acesso à aprendizagem de sua própria língua e cultura que garanta sua capacidade de se comunicar quer oralmente, quer pela escrita, com reflexos inequívocos sobre o exercício da cidadania e de atividades que exijam tal capacidade;
6. o direito de acesso à cultura em geral;
7. o direito de um espaço justo de sua língua e cultura nos meios de comunicação de massa;
8. o direito a receber atenção por parte das instituições governa-

mentais e nas relações econômicas e comerciais em sua própria língua. Cabe, ainda, à política lingüística no Brasil pugnar pela difusão da língua e cultura em língua portuguesa produzidas no Brasil, retirando o país do isolamento que o vem caracterizando (ABRALIN, 2002).

Convém observar que há muitos pontos de resistência à implementação de uma política lingüística tal qual propõe a ABRALIN, e talvez os principais deles sejam os preconceitos que integram uma ideologia historicamente enraizada que alija grandes parcelas da população de seus direitos lingüísticos. Esses preconceitos barram não apenas a integração de todas as comunidades lingüísticas quanto se constituem num empecilho ao pleno desenvolvimento das capacidades de falar e escrever na criança, podendo ter conseqüências traumáticas.

Cabe à Lingüística um importante papel na reversão desse quadro, traçando um projeto para a implementação de uma política com princípios claros e definidos. Pensamos que tal política passe, necessariamente, pela luta contra o sucateamento do ensino público e contra a privatização das instituições públicas de ensino superior, que se demonstraram, pela nossa análise, serem as pontas de lança no encaminhamento das mudanças.

### Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA. 2002. *Política lingüística*. Disponível em <http://sw.ndp.ufc.br/abralin/politica.htm> Acesso em 23 de fevereiro de 2002.
- BAGNO, M. 1999. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Edições Loyola, 186 p.
- BAGNO, M. 2001a. *Português ou Brasileiro – um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola, 184p.
- BAGNO, M. 2001b. Cassandra, fênix e outros mitos. In: C.A. FARACO (org.), *Estrangeirismos – guerras em torno da língua*. São Paulo, Parábola, p. 50-81.
- BRITTO, L.P.L. 2002. *A sombra do caos - ensino de línguas x tradição gramatical*. 2ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 288 p.
- BORN, J. 2000. Política lingüística – um ensaio teórico com referência especial à Alemanha e ao Brasil. In: P. GUEDES (org.), *Ensino de português e cidadania*. Porto Alegre, SMED, p. 75-87.
- BOURDIEU, P. 1998. *O poder simbólico*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 311 p.
- BOURDIEU, P. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge, Polity Press, 320p.
- BOURDIEU, P. 1992. *A economia das trocas simbólicas*. 3ª ed., São Paulo, Perspectiva, 361 p.
- CALVET, L. 1982. The spread of Mandingo: military, commercial, and colonial influence on a linguistic datum. In: R. COOPER (ed), *Language Spread: studies in diffusion and social change*. Bloomington/ Washington, Indiana University Press/Center for Applied Linguistics.
- CHAUÍ, M. 2001. *Brasil – Mito Fundador e Sociedade Autoritária*. São Paulo, Perseu Abramo, 103 p.
- COOPER, R.L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge, Cambridge University Press, 224 p.
- DAOUST, D. 1997. Language planning and language reform In: S.F. COULMAS (ed), *The handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell, p. 436-452.
- FIORIN, J.L. 2001. Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99. In: C.A. FARACO (org.), *Estrangeirismos – guerras em torno da língua*. São Paulo, Parábola, p. 107-125.

- HENRIQUES, C.C. 2001. *Atas da Academia Brasileira de Letras – presidência de Machado de Assis (1896-1908)*. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 288 p.
- SCHERRE, M.M.P. 1999. Preconceito lingüístico: doa-se lindos filhotes de Poodle. In: D. DA HORA e E. CHRISTIANO (orgs.), *Estudos Lingüísticos: realidade brasileira*. João Pessoa, Iléia, p. 13-59.
- SEGANFREDO, E. 2003. *Concursos públicos como agentes do normativismo e de uma política lingüística no Brasil: uma análise de questões sobre concordância*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado – UFRGS, 258 p.
- SILVEIRA, R.M.H. 1994. A prova de Língua Portuguesa no vestibular: mudança ou permanência? *Revista de Educação AEC*, **23**(3):121-141.
- SOUZA, J.M. de. 1999. As aulas de Língua Portuguesa como espaço de construção de cidadania de alunos pertencentes à classe popular. In: P.C. GUEDES (org.), *Ensino de português e cidadania*. Porto Alegre, PMPA/SMED, p. 30-74.
- VIEIRA, S.R. 1997. A não-concordância em dialetos populares: uma regra variável. *Graphos – Revista da Pós-graduação em Letras da UFPB*, **2**(1):115-133.
- ZILLES, A.M.S. 2000. A posposição do sujeito ao verbo no português falado no Rio Grande do Sul. *Letras de Hoje*, **35**(1):75-96.
- ZILLES, A.M.S. 2001. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. In: C.A. FARACO (org.), *Estrangeirismos – guerras em torno da língua*. São Paulo, Parábola, p.143-161.

Eveli Seganfredo

Professora na FACCAT e na ESPM-RS, doutoranda em Letras na UFRGS