



# Gramática, língua e norma: três conceitos para pensar criticamente

## Grammar, language and norm: three concepts for thinking critically

Taís BOPP DA SILVA\*

**RESUMO:** A partir de uma entrevista semidirigida com estudantes do curso de Licenciatura em Letras, este artigo discute a importância da compreensão dos conceitos de gramática, língua e norma, desde uma perspectiva científica, para a consolidação do pensamento crítico dos estudantes. A hipótese que motiva esta pesquisa é a de que a crença nas concepções de certo e errado — evidenciadas em estudos sobre atitudes de professores da educação básica — advém de uma compreensão dos referidos conceitos amparada em parâmetros prescritivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pensamento crítico. Crenças linguísticas. Normatização linguística.

**ABSTRACT:** This paper relates the results of an interview with undergraduate students and discusses the importance of understanding the concepts of grammar, language and norm from a scientific point of view in order to consolidate the critical thinking. The hypothesis which motivates this study is that those beliefs about good and bad language (endorsed by many teachers according to previous studies) is due to comprehending those concepts from a prescriptive point of view.

**KEYWORDS:** Critical thinking. Linguistic beliefs. Linguistic standardization.

### 1 Introdução

Estudos sobre atitudes, conduzidos com professores da Educação Básica (GHESSI; BERLINCK, 2020; BARBOSA; GHESSI, 2019; SANTOS; NOGUEIRA; ANDRADE, 2017), têm demonstrado que a atuação docente ainda é bastante permeada por parâmetros valorativos, apesar de todo o avanço no campo da ciência

---

\*\* Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS), professora associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5464-6702>. [tais.bopp@ufpel.edu.br](mailto:tais.bopp@ufpel.edu.br)

linguística. Pensar a língua de modo valorativo significa, por exemplo, endossar a crença do “certo e errado”, isto é, a crença de que certas variedades ou traços linguísticos são indesejáveis e de que o ensino de língua materna deve ter como meta central a supressão de tais traços por outros, considerados legítimos, em nome de uma língua ideal.

A crença do certo e errado está arraigada no senso comum, porém sua origem é fácil de traçar: ela está legitimada em manuais de gramática de tradição clássica e é reforçada pelas instituições e atores sociais (escola, mídia, estabelecimentos públicos, e privados, professores, jornalistas, personalidades, influenciadores, dentre outros). O problema é que a crença do certo e errado é fundada em uma visão parcial do fenômeno linguístico e, por ser assim, se torna excludente, levando muitos falantes a pensar que não sabem falar a língua em que são nativos, ou cultivando em outros verdadeira repulsa pelas aulas de língua materna. Percebe-se, pois, que endossar a crença do certo e errado na língua pode constituir a matriz de uma série de equívocos a permear as práticas de um professor de língua materna. Diferentemente, um professor que investe em uma postura refletida, pautada no conhecimento científico e na seleção criteriosa de métodos e estratégias de intervenção em sala de aula possivelmente obterá mais êxito na tarefa de preparar seus alunos para se apropriarem de sua língua materna e fazerem dela instrumento de crescimento pessoal e profissional.

Considerando, então, o que têm revelado os estudos sobre atitudes de professores que atuam em escolas brasileiras, mostra-se pertinente investigar aspectos da formação do professor de língua materna. Com a virada linguística, a partir da década de 1960, questões ligadas ao uso passam a ter primazia em relação a aspetos formais da língua. Essa mudança de paradigma influenciou, na década de 1980, a formação dos professores de língua e a fundamentação de documentos oficiais,

culminando com o consenso da crítica aos estudos de gramática tradicional (VIEIRA, 2016).

Os professores atuantes a educação básica, muitos dos quais endossam o ideal de certo e errado, em algum momento de sua formação se familiarizaram com o exame crítico da gramática e com questões sociolinguísticas. Uma vez que esse conhecimento está disponibilizado nos currículos de graduação e em vasta e acessível bibliografia, é válido questionar por que a cultura da língua ideal ainda é onipresente nas salas de aula. Uma hipótese a se considerar é que os professores, em sua fase de formação, não estão logrando articular todo o conhecimento linguístico adquirido de modo a construir um pensamento crítico sobre a língua.

Neste estudo, buscamos explorar essa hipótese. Para tanto, iremos investigar algumas concepções sobre temas linguísticos vigentes entre estudantes de graduação em Letras. Pretendemos analisar em que medida respostas a perguntas sobre certo e errado, gramática, língua e norma evidenciam uso de pensamento crítico ou se situam no campo das crenças e do senso comum. Crença, de acordo com Santos (1996, p. 8), seria uma aproximação de um objeto “sem uma percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica”. Já o pensamento crítico, para Ennis (2011), “é um raciocínio reflexivo, focado na decisão acerca do que acreditar e do que fazer”. Casiraghi, Guillermo e Almeida (2018) pontuam que a promoção do pensamento crítico constitui uma das metas centrais da educação universitária. Desenvolver o pensamento crítico, segundo os autores, implica exercitar diversas funções, entre as quais destacamos a capacidade de articulação de ideias, a busca de evidências para a avaliação de argumentos, a habilidade de justificar os próprios argumentos e crenças e a tomada de decisão. Conhecer o modo como o aluno de Letras concebe e articula as noções de gramática, língua e norma nos permite avaliar em que medida suas crenças cedem lugar ao pensamento crítico sobre ensino de língua materna.

## 2 Pressupostos teóricos

Nesta seção, primeiramente, será apresentado e contextualizado o conceito de pensamento crítico, sendo enfatizado o modo como este conceito será explorado na metodologia desta pesquisa. Em um segundo momento, serão levantadas as complexidades dos conceitos de gramática, língua e norma, os quais figuram como tópicos centrais nas entrevistas realizadas com os participantes deste estudo. Esta apresentação não será feita de forma exaustiva; tem como finalidade apenas evidenciar a amplitude de tais conceitos, que extrapola as definições do conhecimento não especializado.

### 2.1 Pensamento crítico

Ocupam-se com o conceito de pensamento crítico os campos da psicologia cognitiva e da psicologia da aprendizagem. O termo, apesar de especializado, expandiu-se, passando a ser utilizado indiscriminadamente, de modo vago e impreciso, entre educadores de modo geral. Nesse uso, o termo parece referir a um ideal abstrato. Ao contrário do que a popularização do termo sugere, o pensamento crítico pode ser estudado e mensurado com critérios bastante específicos. Ennis (2003, p. 95) informa que o pensar criticamente envolve algumas habilidades e disposições, dentre as quais destacamos as habilidades de julgar a qualidade das fontes, avaliar a qualidade de argumentos, desenvolver e defender um posicionamento acerca de uma questão, pensar hipoteticamente, definir termos de modo apropriado ao contexto, considerar alternativas, integrar ideias para a tomada de decisão, bem como tirar conclusões com cautela.

A preocupação com o pensamento crítico no ensino formal já tem espaço em países como Portugal e Estados Unidos. No contexto europeu, Dias *et al.* (2011, p. 4650) destaca que

o pensamento crítico é uma forma de raciocinar sobretudo valorizada no Ensino Superior, dado ser esse um momento decisivo na formação dos indivíduos, em que se tem em vista uma formação de qualidade e uma entrada ajustada no mercado de trabalho, onde deverão ser competentes para dar resposta aos desafios aí elicitados.

No Brasil, todavia, as iniciativas são recentes, impulsionadas pelos documentos oficiais que tratam de políticas educacionais e, ainda assim, pouco se debate a importância do treinamento de habilidades de pensamento crítico no ensino superior. Considerando que tais habilidades potencializam a eficiência na resolução de problemas (DIAS *et al.* 2011), é lastimoso que parte dos estudantes universitários não encontre oportunidade para exercitá-las e desenvolvê-las. Como consequência, mostram-se limitados à reprodução de conceitos, com os quais não conseguem operar a favor da criação de suas próprias ideias. Alguns autores advogam, entretanto, que o pensamento crítico pode ser estimulado e desenvolvido não apenas nos anos iniciais de escolarização, como também no ensino superior (DIAS *et al.*, 2011; ALICH; PEREIRA, 2016; FORSHAW, 2012; HABER, 2020, entre outros). Para avaliar a capacidade de pensar criticamente de nossos estudantes, é imprescindível investigar o modo como eles manipulam e articulam os conceitos fundamentais de seu campo de estudos.

Neste artigo, consideramos que o modo de conceber e de articular as noções de **gramática, língua e norma** é basilar para a construção de um pensamento crítico acerca do ensino de língua materna. Ou seja, de uma concepção de ensino de português que supere o nível das crenças e opiniões individuais e se alicerce sobre uma visão científica de questões linguísticas, que compreendem a língua como objeto heterogêneo, mutável, regido por uma gramática internalizada, com suas próprias restrições, resistente a prescrições e, ao mesmo tempo sensível ao contexto social, com normas de uso amparadas no acordo tácito entre os falantes.

## 2.2 Gramática, língua e norma

A presente seção se desenvolve com o intuito de apresentar, de modo panorâmico, a complexidade e o caráter múltiplo dos conceitos de gramática, língua e norma. Não pretendemos esgotar a discussão no limitado espaço dos próximos parágrafos. Para maior aprofundamento dos termos, recomendamos buscar a leitura dos textos aqui citados.

Talvez a mais popular acepção de **gramática** seja aquela ligada à tradição escolar, a saber, a de um compêndio “que pretende estabelecer as regras de uma língua e, através delas, ensinar a língua àqueles que já a dominam” (MATTOS e SILVA, 2014, p. 12). Pouco se discute publicamente, entretanto, seja na escola, nos meios de comunicação (que tanto gostam de falar de língua para normatizá-la), porque se ensina a língua a quem já a domina, ou por que a língua de um determinado grupo social é a considerada a correta, apesar de falantes de outros grupos utilizarem outras formas linguísticas de modo consistente.

Antunes (2014, p. 26) nos fornece uma importante pista acerca deste aparente enigma:

É que a gramática, entendida apenas como um conjunto de normas, de prescrições, presta-se muito bem a essa função reguladora que, por sua vez, pode servir aos ideários das sociedades e grupos que se acreditam “superiores” e, assim, admitem também culturas superiores e, conseqüentemente, línguas superiores (...)

A gramática, nesse sentido, se instancia através do **compêndio gramatical** e da **disciplina escolar**, reunindo regras que espelham um modelo de língua que foi social e politicamente eleito, dentre tantos que representam comunidades de menor prestígio. A instituição escolar, que hoje se apresenta como promotora da cidadania, infelizmente, ainda não logrou desconstruir esse concepção de gramática e, em nome

de “ensinar a língua”, adota uma postura predatória em relação às diferentes variedades linguísticas trazidas pelo estudante. Ao deslegitimar a língua do aluno, a escola ignora que gramática também é “o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28) e que o conhecimento linguístico é um **saber internalizado**, o qual independe da escolarização.

O conceito de **língua**, por sua vez, é pensado pelo senso comum como uma espécie de instituição da qual o professor de língua portuguesa é o principal guardião. Na verdade, talvez por ser um objeto de difícil distanciamento em relação ao objeto humano, pouco se pensa sobre o conceito de língua; no entanto, muitos mitos em torno dela são cultivados (BAGNO, 2014; OTHERO, 2017). De fato, a língua, como objeto multifacetado, exige que, para defini-la, se adote uma perspectiva.

Do ponto de vista estruturalista, então, a língua é vista como um sistema de signos organizados por uma relação estabelecida por valores, produtos de uma convenção social. Saussure reconhece que a língua é sustentada pelo tecido social, porém prioriza o estudo da forma, do sistema. Para Chomsky, a língua representa um conjunto finito de elementos que se combinam por meio de regras, de modo a gerar sentenças infinitas. O conhecimento linguístico é concebido como que guiado por um dispositivo inato de aquisição, de caráter biológico. A sociolinguística, por sua vez, confere importância ao uso e reconhece o impacto do contexto social sobre a estrutura da língua. A partir de então, discute-se de que modo a variação linguística é contemplada no sistema linguístico e no conhecimento internalizado da língua. Afinal de contas, a variação não é de caráter individual, esporádico, mas coletivo, sistemático.

A partir do reconhecimento da língua como objeto variável, a linguística passa a se preocupar com a catalogação da variação linguística. Surge, então, uma nova concepção de **norma**, para além do conceito prescritivo. “A norma seria então um conjunto de realizações concretas e de caráter coletivo da língua. Ao enunciar, os

sujeitos se orientam e reproduzem normas socialmente instituídas — entendidas como um sistema de regras negociado em sociedade”. (MELAZO e ARAÚJO, 2020, p. 120)

O uso de uma ou outra norma é condicionada pelo contexto social:

Distinguindo o normal e o normativo, e postulando que no seio de todo grupo social a língua é um meio de exprimir a qualidade das relações sociais, pode se conceber a existência de normas sociais do comportamento linguístico, que determinam, ou melhor, condicionam o conteúdo e as formas da interação linguística. (ALÉONG, 2011, p. 146)

### 3 Metodologia

Participaram da pesquisa de que trata este artigo 05 estudantes de Letras-Licenciatura de uma universidade federal do sul do Brasil. Todos os participantes cursavam um dos quatro estágios curriculares do curso, que ocorrem entre o quinto e oitavo semestre da matriz curricular. Nesse sentido, a amostra selecionada pela pesquisa é formada por alunos já adiantados na graduação e que, portanto, já cursaram as disciplinas de Língua Portuguesa (Sintaxe, Morfologia e Fonologia), Linguística Geral e Sociolinguística, as quais possibilitam ao estudante uma compreensão científica de língua, gramática e norma, noções exploradas na entrevista de coleta de dados. Este estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa FaMed/UFPel por meio do parecer CAAE- 41084720.4.0000.5317.

A entrevista, de caráter semidirigido, buscou, primeiramente, explorar o posicionamento do participante acerca da ideia de erro linguístico. As perguntas subsequentes, acerca do que é gramática, o que é língua e o que é norma, tiveram como intuito principal detectar eventuais incongruências entre a resposta do participante ao primeiro item e suas crenças subjacentes. Para ilustrar o objetivo dos nossos procedimentos de pesquisa, apresentamos nosso roteiro de entrevista:

Quadro 1 – Roteiro de entrevista semidirigida.

<b>Tópicos explorados</b>	<b>Perguntas</b>
Erro linguístico	Vou ler uma frase e você vai me dizer se concorda ou não concorda com ela.  "Não existe certo ou errado na língua."  a) Você concorda ou discorda dessa frase? b) Explique seu ponto de vista.
Gramática	No seu entendimento, o que é gramática?
Língua	No seu entendimento, o que é língua?
Norma	No seu entendimento, o que é norma?

Fonte: elaborado pela autora.

Ao responder que não concorda que existe certo ou errado na língua, um estudante pode fazê-lo por dois motivos. Um deles, porque, de fato, compreende que a ideia de correção linguística advém de uma convenção social que elege uma, dentre diversas variedades linguísticas igualmente legítimas, como a única a ser aceita e propalada. De outro modo, ao responder que não endossa o ideal de certo e errado, um outro participante poderá fazê-lo por desejabilidade social, ou seja, para informar ao pesquisador aquilo que supõe ser a resposta esperada e, assim, concluir a entrevista com a sensação de ter sido bem-sucedido. No entanto, este entrevistado, apesar de apresentar a resposta que julga desejada, pode não compreender por que a ideia de erro linguístico se mostra deslocada numa perspectiva científica de linguagem. Nesse caso, poderá denunciar suas crenças subjacentes ao fornecer respostas de senso comum às perguntas sobre gramática, língua e norma. Por exemplo, poderá dizer que gramática é um conjunto de regras que devem ser seguidas para falar e escrever bem, resposta que entra em contradição com a discordância em relação à noção de erro linguístico. Esta pesquisa, visa, nesse sentido, a examinar as crenças dos estudantes

para além da superficialidade de seus discursos, explorando a consistência de seus argumentos com base na verificação da solidez de suas noções de gramática, língua e norma.

Este estudo alia características exploratórias — na medida em que visamos a buscar maior aproximação com o problema e torná-lo mais explícito — e descritivas — no sentido de que buscamos descrever características de uma população (nos moldes de GIL, 2010). Os dados obtidos na entrevista semidirigida receberão tratamento quantitativo. De acordo com Yin (2016), a pesquisa quantitativa permite representar visões e perspectivas de seus participantes, o que vai ao encontro do propósito desta análise.

## **4 Resultados**

Os participantes da pesquisa serão referidos, aqui, por números atribuídos aleatoriamente (PART01, PART02, PART03, PART04 e PART05). Todos os 05 participantes estavam matriculados e cursando o segundo estágio da série de quatro exigida para a integralização do curso.

A análise aqui tecida seguirá a ordem de apresentação das perguntas feitas aos participantes. Para efeitos de organização, cada tópico será introduzido como uma subseção.

### **4.1 Erro linguístico**

Ao serem perguntados se concordavam com a ideia de que “Não existe certo ou errado na língua”, apenas um dos participantes manifestou discordância da afirmação (PART04). De modo a justificar seu ponto de vista, o estudante argumentou:

Utilizando o padrão da língua, eu não posso achar que certa coisa está correta, entendeu? Vai contra, por exemplo, aquilo que eu tô tentando

ensinar aos alunos, certo? (PART04)

O participante, contudo, relativizou seu ponto de vista, na sequência, demonstrando compreender que variantes linguísticas constituem função de um contexto que faz parte da história do falante. Também ficou clara a consciência de se deve abordar com respeito estudante em sala de aula.

Claro, tem a forma de tu abordar o aluno. Na verdade, essa palavra não é assim que a gente fala, mas... tá, sem ter preconceito com relação àquela fala. Tentar corrigir, mas sem ter preconceito. Porque o ambiente em que a pessoa vive, entendeu?, com quem a pessoa convive, isso pode ser levado ela a utilizar aquela expressão, assim. Então, eu não concordo. (PART04)

Os outros quatro participantes foram unânimes em concordar com a ideia de que não existe certo ou errado na língua. Ainda que não desenvolvam argumentos muito sólidos, os estudantes conseguem elencar pressupostos sociolinguísticos para sustentar seus pontos de vista.

(...) eu acho que pra a língua portuguesa, talvez não tenha certo ou errado. Tem adequado ou inadequado. (PART01)

Eu, então, acho que a língua... não tem certo e errado. Cada um consegue falar da maneira que aprendeu, do meio que está inserido. Então, eu concordo com essa frase, não tem certo e errado. (PART03)

Eu acredito que a língua é muito mutável, então, ela permite o que é errado nela agora, com os anos, vai ser certo. (PART05)

Contudo, é importante sublinhar que a alegação, bastante conhecida, segundo a qual o que importa é a comunicação, o famoso “vale-tudo”, também se fez presente como justificativa à resposta à primeira pergunta da entrevista.

Eu concordo porque, no momento em que há um entendimento na linguagem de uma pessoa pra outra, não importa se ela fala com gírias ou não. No momento em que há compreensão, acho que na linguagem... na escrita eu já acho um pouco diferente, mas na linguagem... quando há compreensão né, seja ela a fala, ou seja, ela até, só até, como se diz?, com movimentos, qualquer forma de expressão que seja; no momento em que há compreensão... (PART02)

A resposta do participante 02 revela, primeiramente, o pensamento de que qualquer forma de expressão linguística é válida desde que o resultado final da interação seja atingido, a comunicação. Tal ideia, aparentemente democrática e inclusiva, ignora, contudo, que a variação linguística não é aleatória, ou seja, que é extremamente estruturada, sofrendo restrições linguísticas e sociais. Um outro equívoco presente na argumentação de PART02 reside na confusão entre língua e linguagem; ou melhor, o participante parece estar falando da modalidade falada da língua quando evoca o termo “linguagem”, que contrapõe à forma escrita. Apurar o nível de compreensão desses e de outros termos linguísticos, pelos estudantes, é fundamental para que se possa detectar as porosidades na formação dos nossos alunos e, assim, combater as crenças no certo e errado, ainda presentes no imaginário de muitos professores da educação básica.

## 4.2 Gramática

Ao serem indagados sobre o que entendem por gramática, os participantes, de modo geral, concentraram suas respostas em torno da ideia de regras e normas. Um dos participantes foi bastante objetivo em sua resposta, adotando a ideia de que as referidas regras são ditadas e convencionadas.

Um conjunto de normas ditadas e feitas, né?! Acho que nada mais que normas. Na verdade feita por uma convenção. (PART01)

Os demais participantes relacionaram a noção de gramática à modalidade escrita ou a aspectos sintáticos.

A gramática, eu entendo mais pela parte das regras, da escrita, mesmo. Sintaxe, morfologia. (PART02)

Gramática... Pode ser tudo aquilo da construção de uma frase, as normas cultas. Eu entendo isso como gramática. Predicado, sujeito, sintaxe em si, sabe? Entendo isso como gramática. (PART03)

Pra mim, gramática é: tudo aquilo que nós utilizamos para eh... compreender a língua portuguesa. Todos os meios que utilizamos para ter o melhor uso da língua portuguesa. Tipo... verbos, sujeitos, predicados. (PART04)

Um conjunto de regras que estabelece um padrão pra a língua escrita, principalmente. Se fosse pra a língua falada, eu ia citar mais a sintaxe, mesmo. Porque uma frase, uma oração, na fala, ela tem que ter uma certa coordenação pra fazer sentido, né?, se não... E aí não sei se a gramática, ela chega a cobrir essa... se as regras da gramática cobrem isso. Por isso, eu não sei se eu citaria isso, da língua falada. (PART05)

Para o participante 05, a sintaxe se relaciona à língua falada, exclusivamente. O que rege a língua escrita, segundo seu entendimento, é a gramática. Porém, esta é descrita como um conjunto de regras que estabelece um padrão, sem nenhuma especificação ou exemplo de tais regras. Possivelmente, o participante esteja se referindo a convenções de escrita, então sua concepção de gramática estaria mais próxima de um conjunto de normas prescritivas.

É notável que nenhum dos participantes tenha levantado a multiplicidade de significados do termo gramática. Quando abordam, em suas respostas, a questão da boa formação da frase, ou quando fazem referência à sintaxe, os participantes deixam pistas de que estão se referindo a uma gramática mais prescritiva do que descritiva:

“regras da escrita” (PART02), “normas cultas” (PART03), “melhor uso da língua portuguesa” (PART04) e “conjunto de regras que estabelece um padrão” (PART05) são algumas dessas pistas.

### 4.3 Língua

Um dos desafios no aprendizado de linguística é a tentativa de formar conceitos sobre objetos que parecem triviais e que, no entanto, são multifacetados e abstratos. Frase, fonema, palavra são exemplos de termos corriqueiros a que todos nós, linguistas ou não, fazemos referência o tempo todo. Ainda que, para o estudante de Letras, a noção de língua seja apresentada e discutida ao longo da graduação, a pergunta “No seu entendimento, o que é língua?” parece causar surpresa em alguns participantes.

Um instrumento??? Acho que mais como... Acredito que língua como instrumento. Instrumento, o português, a língua portuguesa. E várias outras línguas são outros instrumentos. Instrumento de comunicação. (PART01)

Língua?... A língua é a fala, é português, português; inglês, inglês. Eu vejo assim como língua. Ou a fala em si; tudo. (PART02)

Língua?... Nossa, é, tipo, uma pergunta tão óbvia, mas... Tá, língua seria... Nossa, não tem uma resposta pra isso, porque tudo é, praticamente, língua. Nada deixa de ser, tipo, até, um gesto é uma língua, praticamente, sabe? Não sei como é que eu posso te descrever o que que é língua. (PART03)

Uma forma de comunicação. É o principal meio de comunicação. Acho que, acho não, é o principal meio de comunicação entre as pessoas. É a fala e a escrita. Claro, tem a linguagem textual, a linguagem corporal; também são meios de comunicação, mas o que nós mais utilizamos são esses dois, a fala e a escrita. (PART04)

Parece uma pergunta tão fácil, e, na hora de falar, é tão difícil. (...) É um conjunto, com identidade, de um povo, de um grupo, de uma cultura, que

estabelece formas de eles se comunicarem, dessa cultura de comunicar. (PART05)

As definições acima não conseguem capturar as especificidades das línguas naturais, como, por exemplo, a propriedade da dupla articulação, a criatividade, sua natureza biológica e sua conexão com o simbólico. A ênfase é colocada no caráter instrumental da língua, sem a preocupação de diferenciar esse sistema de comunicação de outros de caráter mais genérico, ou de natureza epilinguística, como “gesto” (PART03) e “linguagem corporal” (PART04). Por outro lado, a diferenciação entre *língua* e seu subcomponente *fala* é negligenciada na definição de um dos participantes: “A língua é fala” (PART02).

Por fim, o entrevistado 05 aborda a língua sob uma perspectiva cultural. Nesse sentido, de acordo com o participante, a língua estabeleceria meios para os membros de uma cultura se comunicarem; contudo, as especificidades da forma de comunicação linguística em relação a outras formas de expressão culturalmente definidas não são postas em evidência. Percebe-se, pois, que os estudantes apresentam dificuldades para estabelecer definições especializadas de língua, ou seja, definições que explicitem as propriedades exclusivas dos sistemas linguísticos.

#### 4.4 Norma

Com exceção de PART05, que evidenciou compreender norma no sentido de comportamento habitual, do que é consenso em uma comunidade linguística, os demais participantes explicitaram entender norma no sentido “de regras de bom uso da língua”. Os participantes 02, 03 e 04 deixam bastante explícita a ideia de que a norma existe para ser seguida.

Uma regra. Algo que foi criado por alguém ou por alguma instituição e que serve pra que as pessoas andem naquela linha, digamos assim. Eu acho

que... não deixa de ser uma regra da língua portuguesa a ser seguida. (PART01)

Norma?... A norma culta... A gramática, que é onde que entra a norma culta, né? São regras. Também normas são regras. (...) Eu não posso simplesmente fugir da norma, eu não posso simplesmente usar gírias. (PART02)

Normas são tudo aquilo, como já diz o próprio nome, normas, tipo, regras, como... entre certo e errado da língua, sabe? Que tem a norma culta, tem a norma coloquial. (...) Ela meio que te introduz a ti saber o que que é, por exemplo, dentro de uma frase, tu pode falar desta forma, tu vai ter as nomenclaturas, sabe, que cada palavrinha tem uma função dentro da frase e, tu sabendo, tu sabe contextualizar uma frase, tu tá falando de maneira correta. Eu acho que eu tô me contradizendo, dizendo que tá falando de uma maneira correta e, no entanto, eu disse que não existe certo e errado. (PART03)

É uma série de componentes que devíamos seguir em relação à língua. Aí tem as suas subdivisões, aí, né? A norma padrão, a norma..., né?, tem várias, né? Qual a função da norma linguística? Acho que é estabelecer um caminho, né? Pra que se tenha uma regra a seguir... a respeito da língua. Porque se não, fica uma... fica uma coisa desorganizada, né? Pra não dizer uma bagunça. (PART04)

É que quando eu penso em norma, eu penso assim, tipo em pensar em que seria normal talvez. Eu associo, talvez. Então, eu tenho que falar de uma certa maneira, pra me entenderem. Então, se eu falar de uma maneira estranha, eu vou sentir, por isso que eu digo que tem a ver com senso, porque a gente que tá inserido numa língua, a gente sabe como falar de uma maneira ok, né? Não importa a escolaridade da pessoa. Na hora de dar uma entrevista, tu até te atrapalha e tal; numa fala comum, em geral, a gente tem esse sentido, essa noção do que é que é uma norma de uma comunicação normal, né? (PART05)

## 5 Considerações finais

Esta pesquisa buscou verificar em que medida estudantes de graduação em Letras manifestavam um pensamento crítico acerca da ideia de certo e errado na

língua. Para este fim, cotejamos a opinião de estudantes acerca da asserção “Não existe certo e errado na língua” com suas concepções de gramática, língua e norma. A ideia era verificar se, ao elaborar os referidos conceitos, os estudantes não cairiam em contradição com a resposta fornecida à afirmação.

Dos cinco participantes, quatro concordaram que não é possível avaliar a língua pelo prisma valorativo do certo e errado. Contudo, tais participantes não obtiveram sucesso em definir os conceitos de gramática, língua e fala de modo congruente com o contexto da discussão. A definição de gramática, pelos participantes, orbitou em torno da visão parcial de conjunto de regras que normatizam a língua. Ao serem questionados sobre o que é língua, os participantes demonstraram espanto, como se tivessem se deparado com a questão pela primeira vez. Após alguma hesitação, formularam definições bastante genéricas, não alcançando explicitar as especificidades de um sistema tão funcional e flexível. Por fim, a definição de norma se concentrou na acepção geral do “como se deve dizer”, ou seja, no sentido prescritivo. Apenas um participante demonstrou entender norma desde uma perspectiva descritiva, do “como se diz”, conforme os termos de Faraco e Zilles (2017).

A análise nos sugere que os participantes ainda não alcançaram autonomia em relação à concepção de certo e errado na língua. Conscientemente, afirmam que não se pode julgar a língua por tais parâmetros, no entanto, ao definirem conceitos linguísticos, ainda o fazem de uma perspectiva bastante amparada nas crenças normativas reforçadas pela escola e pela opinião pública. Os resultados deste estudo deverão servir de guia para o planejamento de um programa visando a sanar essas lacunas teóricas apresentadas pelos estudantes antes de sua formatura.

## Referências Bibliográficas

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. *In*: BAGNO, M. (org.) **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2014.

ALICH, V.; PEREIRA, S. Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar. uma perspectiva emergente em psicologia. **Revista Lusófona de Educação**. v.32, p.157-169, 2016.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**. Limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

CASIRAGHI, B.; GUILLERMO, J.; ALMEIDA, L. S. Elaboração de instrumento de avaliação de pensamento crítico para estudantes universitários. *In*: CASANOVA, J. R.; RUIZ-MELERO, M. J.; ALMEIDA. **Atas do VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho**. Braga: CIEd, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330421986\\_Elaboracao\\_de\\_instrumento\\_de\\_avaliacao\\_de\\_pensamento\\_critico\\_para\\_estudantes\\_universitarios/link/5c3f2aed92851c22a3797d3d/download](https://www.researchgate.net/publication/330421986_Elaboracao_de_instrumento_de_avaliacao_de_pensamento_critico_para_estudantes_universitarios/link/5c3f2aed92851c22a3797d3d/download). Acesso em: 20 fev. 2021.

DIAS, A. S; FRANCO, A. H. R.; ALMEIDA, L.S. JOLY, M. C. R. A. Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. **Libro de actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía**. A Coruña: Universidade da Coruña, 2011.

ENNIS, R. **The Nature of Critical Thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities**. 2011. Disponível em: [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf). Acesso em: 14 jul. 2020.

ENNIS, R. Critical thinking assessment. *In*: FASKO JR., D. (org.) **Critical thinking and reasoning**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc., 2003.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FORSHAW, M. **Critical thinking for psychology**. A student guide. Wiley, 2012.

HABER, J. **Critical thinking**. Cambridge, Massachusetts/ London, England: The MIT Press: 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS e SILVA, R. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto: 2014.

MELAZO, M. R.; ARAÚJO, L.S. de. Uma introdução à história da gramática na língua portuguesa. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 119-135, 2020. DOI <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.32072>

OTHERO, G. de A. **Mitos de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2017.

SANTOS, E. dos. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? *In*: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Gramáticas brasileiras**. Com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

Artigo recebido em: 01.07.2021

Artigo aprovado em: 17.12.2021