

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANDRESSA MUNIQUE PAIVA

**AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DEBATE NA
ESFERA JORNALÍSTICA**

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2014

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANDRESSA MUNIQUE PAIVA

**AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DEBATE NA
ESFERA JORNALÍSTICA**

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

SÃO PAULO

2014

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1 – Fundamentação teórica.....	8
1.1 Novas tendências em ensino de língua	8
1.1.1 Gramática e gramáticas.....	11
1.1.2 Estudo e estudos.....	12
1.1.3 Variação em língua.....	13
1.2 A análise do discurso.....	18
1.2.1 Fatores de surgimento da AD e conceitos-base.....	18
1.2.2 Esfera de circulação e tipos e gêneros do discurso.....	22
1.2.3 As cenas enunciativas.....	24
1.2.4 <i>O ethos</i> discursivo.....	26
1.2.5 Métodos de análise.....	27
CAPÍTULO 2 – Procedimentos metodológicos.....	28
2.1 A constituição do <i>corpus</i>	28
2.2 Descrição do contexto da pesquisa.....	29
2.2.1 O recorte do fato e do tempo histórico.....	29
2.2.2 O jornal <i>Folha de S. Paulo</i>	31
2.3 Procedimentos metodológicos de análise do <i>corpus</i>	32
CAPÍTULO 3 – A análise.....	34
3.1 As cenas de enunciação e o <i>ethos</i> discursivo.....	34
3.1.1 Cena de enunciação: as três cenas.....	35
3.1.1.1 A cena englobante.....	35
3.1.1.2 A cena genérica.....	36
3.1.1.3 A cenografia e o <i>ethos</i> discursivo.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS.....	59

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância.....	59
Anexo 2 – Inguinorança.....	62
Anexo 3 – Uma defesa do “erro” de português.....	64
Anexo 4 – “Os livro”.....	67
Anexo 5 – Fale errado, está certo.....	69
Anexo 6 – <i>Por uma vida melhor</i> (Capítulo 1 – Escrever é diferente de falar).....	71

INTRODUÇÃO

Nesta monografia, nos dedicamos a um assunto frequentemente abordado na academia, discutido na esfera jornalística e tido como preocupação na esfera política: o “estado da arte” do ensino de língua portuguesa no Brasil. Assunto de reconhecido interesse público e alvo de atenção das mais diversas áreas de produção do conhecimento no país.

Em notícias, reportagens e artigos de opinião, muito se discute sobre a situação atual do ensino de língua portuguesa no país. Em algumas ocasiões, o debate é intensificado e causa muitas inquietações, sobretudo aos profissionais que direta ou indiretamente trabalham com educação. Dentre essas inquietações, podemos citar a percepção de que o jornalista, por ser um homem das letras, coloca-se em uma posição de autoridade ao tratar desse assunto. Dessa percepção, formulamos as seguintes perguntas: Que conhecimentos linguísticos e pedagógicos esse jornalista detém para ocupar uma posição de autoridade sobre o ensino de língua portuguesa? Que concepção de ensino de língua os jornalistas defendem? Quão próxima ou distante essa concepção está da concepção de ensino de língua sugerida pelos estudos mais atuais da área? E, por último, que consequências esse discurso jornalístico sobre o ensino de língua teria na formação da opinião do leitor sobre a problemática?

Ancorados nessas questões, procuramos mostrar nesta pesquisa, por meio da análise de textos jornalísticos, como o debate sobre o ensino de língua está pautado sobre concepções dicotômicas de ensino de língua. De um lado, os jornalistas e articulistas defendendo uma concepção mais normativa de ensino de língua, em que a manutenção e o respeito às normas e aos padrões de uso próprio de uma classe dominante deve se sobrepor aos demais usos; de outro, os linguistas e um ou outro jornalista ou articulista defendendo uma nova concepção de ensino de língua, em que, considerada em sua função social, está obrigatoriamente fundamentada nas necessidades da comunicação (BRANDÃO, 2012).

Por isso, no Capítulo 1 deste trabalho, apresentamos brevemente o percurso histórico do ensino de língua materna no país, nos dedicando a explicar o quadro de mudanças propostas pelas novas tendências de ensino, visto que a concepção mais recente de ensino de língua acirrou o debate sobre esse ensino na esfera jornalística.

Com a chegada ao Brasil das vertentes teórico-metodológicas criadas a partir da década de 1960 na Europa e nos EUA e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, essa nova concepção gerou muitas alterações com relação às propostas de ensino de

língua vigentes, uma vez que se passou a considerar o atual paradigma interacional para estudo da linguagem.

Na esteira dessas mudanças, a visão de gramática normativa a ser aplicada na sala de aula como um conjunto de esquemas e regras autônomo, a ser apresentado e categorizado em atividades descontextualizadas passou por transformações. Esse tema também é tratado no Capítulo 1, em que apresentamos que a noção de gramática não é unívoca, podendo ser mais do que conjunto de normas do bem falar e bem escrever, podendo ser considerada como “a responsável pela produção de sentido na linguagem, [...] responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição” (NEVES, 2010, p. 34).

A análise propriamente dita dos textos jornalísticos será desenvolvida à luz da Análise do Discurso de linha francesa, que, fundada na década de 1960, dedica-se principalmente a textos escritos. Entendida como uma vertente teórica e uma metodologia para análise linguística, a AD¹ nasce como uma possibilidade de articular o linguístico e o social, por isso, sua pertinência à pesquisa. O Capítulo 1 também é dedicado a expor os principais conceitos dessa vertente em que nos apoiamos para realizar a análise apresentada, por sua vez, no Capítulo 3.

Dentre os autores que se dedicam à AD, privilegiamos principalmente as contribuições dadas pelo profícuo trabalho do linguista francês Dominique Maingueneau, cuja obra teórica desenvolveu-se, sobretudo, no âmbito da linguística da enunciação e da AD. O pesquisador dedicou-se ao estudo do discurso religioso, filosófico e literário, mas também à análise de textos de comunicação (imprensa e publicidade), portanto, ao discurso jornalístico. Por isso, lançaremos mão principalmente dos estudos do referido linguista direcionados a esse discurso. Assim, ainda no Capítulo 1, explicitamos as categorias de análise para, no Capítulo 2, apresentarmos os procedimentos metodológicos para execução deste trabalho.

Em suma, por meio das bases supracitadas, buscamos reconhecer e analisar os enunciados dos textos jornalísticos, para identificarmos a concepção de ensino de língua defendida nesses textos selecionados como *corpus* desta pesquisa.

Acreditamos ser de extrema importância dar clareza a essas concepções de ensino de língua que estão em jogo no debate travado na esfera jornalística, pois isso pode conscientizar os atores da discussão sobre os conhecimentos gerados pelos estudos mais recentes da Pedagogia e da Linguística, que trazem uma concepção de ensino de língua desconhecidas por

¹ A sigla AD será utilizada neste projeto para denominar Análise do Discurso de linha francesa.

muitos, sobretudo por aqueles que não se dedicam acadêmica e pedagogicamente a esses campos do conhecimento e por aqueles que, como alunos, em sua época de formação básica, não experimentaram essas novas abordagens de ensino de língua durante a vida escolar.

Acreditamos que o conhecimento das diferentes concepções de ensino de língua em cena nesse debate pode conferir maior domínio do assunto pelas pessoas ligadas à imprensa – jornalistas e articulistas de modo geral –, cujo efeito poderia ser revertido na ampliação da consciência linguística tanto do produtor do texto jornalístico quanto de seu leitor, resultando em mais qualidade na prestação de serviço de informar a população e evitando-se equívocos como a propagação de ideologias sobre “certo” e “errado” em língua, ou sobre um temerário empobrecimento da língua portuguesa.

Ao considerarmos perfeitamente passível de entendimento dos jornalistas e articulistas e de seu público-leitor a consciência de que a língua é um sistema de signos convencionados que se realiza em um contexto social e só se efetiva na comunicação, na interação, procuramos colaborar, numa perspectiva mais abrangente, com a ampliação da consciência linguística dos falantes de língua portuguesa e, numa perspectiva mais restrita, porém não menos importante, com o despertar do meio acadêmico sobre a necessidade de divulgação científica na área de estudos sobre a língua.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme exposto na Introdução deste trabalho, ancoramos esta pesquisa sobre duas bases: 1) em algumas obras que tratam das tendências atuais de ensino de língua portuguesa; e 2) na AD, mais especificamente em obras de Dominique Maingueneau, para seleção das categorias de análise e da subseqüente metodologia a ser aplicada no estudo dos textos jornalísticos selecionados como *corpus* da pesquisa. A seguir, discorreremos mais detidamente sobre essas duas bases.

1.1 Novas tendências em ensino de língua

Podemos entender por novas tendências em ensino de língua uma proposta escolar em que a concepção tradicional e normativa desse ensino específico mantenha seus ganhos e acertos, mas sofra algumas modificações no que se refere, sobretudo, ao estudo da gramática, o qual passaria a não mais se isolar da vivência da linguagem.

Mas por que, afinal, novas propostas se fizeram necessárias? Ou seja, por que a prática escolar vigente de ensino de língua tornou-se alvo de críticas e passível, portanto, de mudanças? Alguns fatores podem ser elencados, dentre eles, o ensino de gramática apartado tanto da vida dos alunos quanto das demais frentes de ensino, como da leitura e da produção de textos, tornando a língua algo absolutamente artificial e sem significado para o aluno.

Para compreender melhor como se chegou a esse quadro, recuperamos, mesmo que brevemente, o histórico sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Em decreto de 1757, a reforma pombalina instituiu a língua portuguesa como a língua oficial da então colônia, proibindo a concorrência de outras línguas em terras brasileiras. Mas somente mais de cem anos depois, em fins do século XIX, a disciplina Língua Portuguesa foi inserida nos currículos escolares, e, como tal, persistiu século XX adentro sendo ministrada principalmente por professores portugueses.

O fato de a língua portuguesa ter sido por tanto tempo ensinada por professores portugueses no Brasil, certamente, teve consequências no que se instituiu como padrão dessa língua na ação escolar. Definidora de um padrão linguístico em uma comunidade, a ação escolar, sem dúvida, possui um papel determinante na busca espontânea de padronização da língua, processo natural em toda sociedade (NEVES, 2010). Na predileção por determinada forma à outra, por homogeneizar a multiplicar, a forte presença dos padrões linguísticos da

matriz portuguesa, assegurados por seus representantes professores teria sido, portanto, fundamental para se definir uma duradoura resistência ao também natural processo de atualização e de modificação inerente a toda língua em uso.

Dessa forma, sempre foram os padrões lusitanos os definidores de um padrão da língua das classes escolarizadas no Brasil. Conforme coloca Neves:

Nessa ação pesa sobremaneira a história político-cultural, e aí continua forte entre nós a presença de uma força de conservação a tolher o acolhimento de alterações, facilmente tidas como modernidades da filial a conturbar a segurança da matriz, com prejuízo da identidade fixada em padrão mais elevado. (op. cit., p. 172).

Nesse processo político-cultural de construção de um padrão em língua, pouco se tem clareza do próprio processo de construção da primeira gramática da língua portuguesa, escrita por Fernão de Oliveira (1507-1581) no século XVI, em que o gramático deu conta principalmente dos usos da língua:

[...] Nos idos do século XVI, ele [Fernão de Oliveira] se empenha em dar conta dos usos, tratando-os como tais, e não como erros a corrigir, e colocando-os como mecanismos produtor de formas novas, que ele registra, observa e discute. Em resumo, na pré-ciência², ele coloca claramente fatos linguísticos como objeto das análises, erigindo o uso como direcionador das reflexões e das conclusões, e compreendendo o sentido da gramática como produto de uma sociedade. (op. cit., p. 12).

Ou seja, na origem – ou na pré-ciência, como categoriza Neves (op. cit.) –, a gramática nasce de uma observação dos usos, registrando-os e refletindo-se sobre eles. Na pós-ciência, o ensino de gramática, tradicional e normativo, pela característica histórica mencionada anteriormente, passou a ser cada vez mais isolado do aspecto reflexivo, privilegiando formas e padrões linguísticos distantes do uso brasileiro e cada vez mais apartados do cotidiano, da vida de seus falantes.

Portanto, com as novas propostas de ensino de gramática, verificamos justamente essa volta à reflexão, superando a visão de que a gramática é um conjunto de regras fechadas e rígidas, um sistema autônomo e inflexível, a que os alunos devem ser apresentados para posterior aplicação mecânica de suas categorias em enunciados descontextualizados.

Tomando o espaço de sala de aula como o lugar de reflexão por excelência, essas novas tendências de ensino apontam para propostas teórico-metodológicas em que a

² A autora considera como pré-ciência linguística o sistema filosófico concebido para dar sustentação aos conceitos, enquanto a pós-ciência linguística seria a sistematização gramatical, que cria fatos e a eles se aplica as normas gramaticais (NEVES, 2010, p. 11).

gramática faça parte de um sistema complexo de relações sintáticas, semânticas e pragmáticas, que dá origem a enunciados produzidos por atores em interação em determinado contexto – e, portanto, situados no tempo e no espaço. Ou seja:

[...] a fonte do material para o trabalho com gramática em nossas salas de aula são os estudos linguísticos realizados dentro das várias teorias e correntes linguísticas, incluindo aqui tanto os chamados estudos tradicionais (que aparecem nas chamadas “gramáticas tradicionais”), quanto aqueles feitos pelas diferentes teorias e correntes da Linguística. (TRAVAGLIA, 2007, p. 10).

Nessas propostas, portanto, mesclam-se o conteúdo das gramáticas tradicionais aos das correntes e vertentes da Linguística, e o professor seria o responsável por determinar o recorte pertinente desse universo teórico para ser objeto de aprendizado em sala de aula, pois, como afirma Neves, em todo ramo do conhecimento “temos sempre que ter nomes para falar das coisas” (2010, p. 226), então, não se trata de subtrair totalmente as nomenclaturas gramaticais dos alunos, mas sim de selecionar, dentro desse universo, o que é pertinente ao aprendizado.

É também tarefa do professor fazer a transposição dos conhecimentos científicos para o contexto de aprendizado em sala de aula, pois essa transferência não é simples tampouco direta. De acordo com Travaglia (2007), para que se faça esse trabalho com segurança, torna-se imprescindível que o professor obtenha um conhecimento profundo do objeto de ensino (a língua) e das teorias linguísticas de que irá lançar mão.

Talvez disso decorra uma pergunta fundamental: Por que se ensina uma língua para falantes nativos dessa língua? Ainda segundo Travaglia (op. cit.), é possível responder de quatro maneiras a essa pergunta, das quais selecionamos as duas primeiras, a saber:

A primeira – e mais importante delas – é que o ensino de língua materna se justificaria pela ampliação da competência comunicativa do falante nativo dessa língua. Para isso, o ensino estaria voltado principalmente à adequação das diversas possibilidades em língua às situações de comunicação. Desse modo, o falante nativo precisa mobilizar outras duas competências: a gramatical ou linguística e a textual. Para atingir esse objetivo seria necessário “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações comunicativas por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação” (op. cit., p. 18).

A segunda se refere à responsabilidade da escola em ensinar ao aluno a variedade padrão da língua, bem como a modalidade escrita da língua. Uma vez que o aluno já domina a forma coloquial da língua materna, pois é seu falante nativo, ensinar a variedade padrão e a

modalidade escrita da língua se revela um objetivo importante da escola por questões de natureza política, social e cultural.

1.1.1 Gramática e gramáticas

Já que o ensino de gramática seria o que mais sofreria mudança de acordo com as novas tendências de ensino de língua, pois a ele seriam acrescentadas as dimensões de interação e de vivência da linguagem, torna-se necessário, de antemão, esclarecer o que se entende por *gramática*.

Uma primeira concepção, a que já nos referimos algumas vezes neste trabalho, é a de *gramática normativa*. De acordo com essa concepção, a gramática seria o conjunto de normas a serem seguidas pelo usuário da língua para que este se enquadre no “bem falar” e no “bem escrever” dessa língua. Travaglia (2009) faz ponderações relevantes acerca dessa concepção, segundo a qual:

[...] a língua é só a variedade dita padrão ou culta e todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua que, por isso, a variedade dita padrão da língua deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país. A gramática só trata da variedade de língua que se considerou como norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua. Tudo o que foge a esse padrão é “errado” (agramatical, ou melhor dizendo, não-gramatical) e o que atende a esses padrões é “certo” (gramatical). As normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral. Além disso, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, cria preconceitos de toda espécie, por basear-se em parâmetros, muitas vezes, equivocados, tais como: purismo, vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição). (2009, p. 24-25).

Desse modo, de acordo com essa visão, a língua só seria considerada enquanto forma ideal, a ser perseguida por todos seus falantes.

Já a segunda concepção de gramática é a chamada *gramática descritiva*. Como ela se dedica a descrever a estrutura da língua em sua forma e função, gramatical seriam todos os enunciados que estão de acordo com seu funcionamento, independentemente da variedade linguística em que são produzidos. Dessa forma, todo e qualquer enunciado que produz sentido em uma língua é considerado gramatical e toda variedade linguística é passível de ser estudada e descrita segundo sua gramaticalidade. Como se dedica à estrutura da língua, a

gramática descritiva tende a homogeneizar o sistema linguístico, desconsiderando seu contexto de produção.

A terceira concepção de gramática advém dos estudos realizados pelas correntes da Linguística pós-década de 1960, cujo escopo foi além dos aspectos estruturais e formais e passou a incluir na análise os usos e, portanto, às variações e seus contextos. São justamente esses estudos sobre a língua que passam a ser alvo de interesse da ação escolar, pois, ao considerar os fatores de contexto (quem fala ou escreve, o que, pra quem, por que, onde, como e pra que), tornam-se propícios ao desenvolvimento das competências comunicativas.

Essa concepção de gramática, que considera os usos, variedades e contextos de produção, é chamada de *gramática internalizada*.

Nessa concepção de gramática não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor [sic] alcançada usando-se outros(s) recurso(s). [...] (TRAVAGLIA, op. cit., p. 29).

1.1.2 Estudo e estudos

Vistas as diferentes concepções de gramática, cabe ressaltar que a gramática normativa é a concepção de gramática mais recorrente na tradição escolar. Quando se pensa em ensino de gramática, muito provavelmente é a esta gramática – a gramática normativa – a que primeiro se tem em mente. Isso se deve ao fato de que, conforme exposto no item anterior, as demais concepções de gramáticas são muito recentes, sobretudo quando se considera o tempo de consolidação de um saber no campo científico e de sua posterior divulgação e internalização nos demais campos de produção de uma sociedade.

Diferentes concepções de gramática dão origem a diferentes tipos de ensino de língua. Há basicamente três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. Para explicar o *ensino prescritivo*, selecionamos a seguinte citação de Travaglia (2009):

O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados certos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada “faça isso” corresponde um “não faça aquilo”. Esse tipo de ensino está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem. [...] (p. 38).

Já o *ensino descritivo*, assim como a gramática descritiva, tem como objetivo estudar o funcionamento da linguagem, mas ele também pode ser realizado a partir de gramáticas normativas, mas nesse caso a descrição feita será apenas da variedade padrão de prestígio. Ou seja, quando trabalha com a gramática normativa, o docente está trabalhando com a descrição dessa língua, desconsiderando todas as outras variedades, mas ainda sim descrevendo a variedade padrão.

Com relação ao *ensino produtivo*, ele está engajado em ensinar novas habilidades linguísticas ao aluno. Mais do que alterar os padrões da realidade do aluno – como objetiva o ensino prescritivo –, ele procura alargar as possibilidades de uso da língua materna, conferindo mais eficiência a esse uso.

O ensino produtivo é sem dúvida o mais adequado à consecução do primeiro objetivo de ensino de língua materna [...], ou seja, desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente ao desenvolvimento de novas habilidades. Como já dissemos, estariam incluídos aqui o desenvolvimento do domínio da norma culta e o da variante escrita da língua. Aliás, o ensino da variedade escrita da língua é todo ele produtivo, uma vez que o aluno não apresenta, quando entra na escola, nenhuma qualidade referente a essa variedade. (op. cit., p. 40).

Apesar dos três tipos de ensino não serem excludentes, podendo o professor lançar mão deles de acordo com os objetivos traçados, o que mais se recomenda atualmente são os ensinamentos produtivo e descritivo.

1.1.3 Variação em língua

Apesar de a variação linguística ser um fenômeno conhecido no meio pedagógico, ainda é forte a tradição em nossa sociedade em prestigiar o ensino apenas da variedade padrão, instituída socioeconomicamente pela classe dominante, nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Neves (2010), uma vez eleita como a forma ideal, a variedade padrão toma grande parte do tempo e da dedicação dos professores no processo de ensino-aprendizado da língua materna. Conseqüentemente, as demais variedades da língua acabam exercendo, ainda hoje, um papel coadjuvante nas aulas de língua. Muitas vezes, quando ganham o espaço da sala de aula, são apresentadas como algo pitoresco, caricato, até mesmo

de traço cômico, marcadamente de uma classe social sem prestígio e, portanto, algo a não ser reproduzido por quem almeja alguma ascensão na sociedade.

Por ser pertinente a esta pesquisa, uma vez que os textos selecionados como *corpus* tratam dessa temática, apresentamos a seguir uma exposição sobre os tipos de variedades linguísticas. Essa sequência foi tomada de Travaglia (2009), que, por sua vez, baseou-se em Halliday, McIntosh e Strevens³. A saber:

Basicamente, temos dois tipos de variação linguística: a **dialetal** e as de **registro**.

Variação dialetal

Possui seis dimensões: a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função.

A **territorial** acontece quando há variação entre pessoas de diferentes regiões que falam a mesma língua. Um exemplo dessa variação são as diferenças no plano fonético e lexical entre o português do Brasil e o de Portugal ou de outro país lusófono, ou ainda entre as diferentes regiões do Brasil entre si.

A dimensão **social** diz respeito às variações que ocorrem entre as diferentes classes sociais dos usuários da língua. Outro modo de variação da dimensão social é aquela partilhada entre indivíduos que atuam na mesma área de produção e que possuem afinidades culturais, utilizando os mesmos termos para se referir a coisas muito específicas, ou seja, criando jargões. Além disso, a gíria também pode ser considerada uma forma de variação dialetal. Os fatores definidores principais das variedades dialetais da dimensão social são o nível de escolaridade dos usuários e a diferença econômica entre eles.

As diferenças no modo de falar e se expressar entre diferentes faixas etárias (criança, jovem, adulto, velho) dão origem às variações da dimensão de **idade**. Ou seja, o que marca a diferença entre o falar de um jovem e de um idoso, ou de uma criança e um adulto, etc.

³ A obra desses autores em que Travaglia se apoia para discorrer sobre as variedades linguísticas é: *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*, publicada pela Vozes, em 1974.

Na dimensão de **sexo**, estão as variedades que apresentam diferença entre o sexo de quem fala, ou seja, entre homens e mulheres. Mais uma vez, os indícios que marcam um enunciado como sendo de um homem e outro como de uma mulher.

As variações dialetais de **geração** – ou históricas – são as diferenças verificadas nos modos de falar e se expressar em diferentes períodos históricos. Em geral, as variações nessa dimensão não coexistem, não são contemporâneos entre si, diferentemente dos da dimensão de idade.

Conforme o nome diz, as variações na dimensão dialetal **da função** seriam marcadas pelo modo de se expressar de um usuário da língua de acordo com a função que ele desempenha em sociedade, como no caso de políticos, por exemplo, que assumem o pronome majestático em momentos de declarações.

Variação de registro

São classificadas em três tipos: grau de formalismo, modo e sintonia.

Por **grau de formalismo** entende-se uma escala de cuidado com o uso dos recursos da língua, no sentido de adequar o registro o máximo possível, em grau elevado, às prescrições da norma e da estética do bem falar e bem escrever em língua.

Com relação às variações de **modo**, elas se referem às diferenças entre a língua oral e a língua escrita. Cada modalidade contém suas especificidades, suas características de funcionamento e sua própria escala de formalismos.

A **sintonia**, por sua vez, corresponde aos ajustes que o falante faz ao produzir o texto de acordo com as informações que ele tem sobre o ouvinte. A sintonia possui quatro dimensões: o status, a tecnicidade, a cortesia e a norma. Como o próprio nome diz, o status da pessoa com quem se fala determina bastante o modo como nós nos dirigimos a ela. Desse modo, não falamos do mesmo modo com nosso superior no trabalho e com um membro de nossa família. A tecnicidade, por sua vez, depende do nível de informações que o falante acredita que o ouvinte detém sobre um assunto específico. Já a cortesia se refere ao modo como o falante acredita que deva tratar o ouvinte, ou melhor, o nível de respeito que ele deve usar para tratar com seu ouvinte.

Por último, a variação na dimensão da **norma** refere-se ao ajuste do falante ao considerar que seu ouvinte prestigia a “boa linguagem”, o que é “correto” em língua, ou mesmo quando ele ajusta o registro de acordo com a formalidade de uma situação, preocupando-se com o respeito às normas da variedade padrão da língua.

Com relação ao conceito de norma culta ou padrão⁴, Travaglia (op. cit., apud CASTILHO, 1998) considera um sentido amplo e um restrito:

[...] Em sentido amplo ela [a norma padrão ou culta] seria um fator de coesão social e corresponderia à necessidade que o grupo social tem de defender sua língua, seu instrumento de comunicação contra alterações que poderiam acontecer no momento de seu aprendizado, quando a criança tende a fazer “simplificações” do sistema linguístico, ao utilizar formas analógicas do tipo “eu sabo”, “eu fazi”, que representariam regularizações. Neste caso, a comunidade como um todo pressiona o falante e o faz assumir o padrão aceito pela linguagem adulta e assegura intuitivamente sua identidade. Parece-nos que podem ser incluídas aqui as atitudes de pressão contra grupos da sociedade que de alguma forma querem criar padrões desviantes no uso da língua, ameaçando o que a sociedade preserva como um fator de coesão, identidade e sobrevivência: uma relativa uniformidade linguística que tem importância política para as nações. Esse comportamento de padronização acaba se misturando com a atitude componente da norma em sentido restrito, que estabelece qual será o padrão linguístico que uma sociedade adotará. (p. 62).

É justamente a mistura mencionada acima, entre o sentido amplo, em que um grupo social monitora os desvios de sua língua, cuidando para que ela seja mantida, de modo a assegurar a própria identidade e unidade desse grupo, e o sentido restrito, “em que a norma corresponderia aos usos, atitudes e aspirações da classe social de prestígio de uma nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais” (op. cit., p. 63), a responsável pelos enganos ideológicos cometidos em salas de aula de ensino de língua portuguesa. Ou seja, ao entender que a variedade padrão (advinda da classe social de prestígio) corresponde ao “correto” em língua, todas as demais variedades linguísticas, ao distanciar-se dessa norma, são as causadoras dos “erros” cometidos em língua.

⁴ Ambos os autores (Castilho e Travaglia) utilizam o termo “norma culta”. Neste trabalho, no entanto, preferimos adotar o termo “variedade padrão” a “norma culta” ou “norma padrão”, pois entendemos, conforme já foi mencionado anteriormente, que, instituída por uma elite letrada, detentora dos meios de produção e dos postos de relevância político-intelectual no país, o termo “norma culta” carrega, por meio de seu inverso, dois juízos de valor: a noção de desvio e a de inculto. Por considerarmos que todo modo de expressão de linguagem é produto da cultura, preferimos não utilizar, portanto, o termo “norma culta”, pois nele está implícita a ideia do erro, do desvio e do inculto, sem cultura, sem erudição. Portanto, ao nos referirmos à variedade linguística de maior prestígio na sociedade – e por isso instituída como norma padrão ou culta –, utilizamos o termo “variedade padrão”.

Desse modo, a variedade padrão, representativa de uma classe social de prestígio, seria o correto em língua e as demais variedades linguísticas, representativas de toda a imensa maioria socialmente desprivilegiada dos falantes da língua portuguesa, seriam as causadoras dos enganos e erros em língua. Esse raciocínio simplista seria, em resumo, o causador do preconceito cristalizado em sala de aula e na sociedade em geral com relação às variedades desprivilegiadas da língua, que, embora sejam tão eficazes em termos comunicacionais quanto a variedade de prestígio, são ferrenhamente combatidas por serem consideradas como mero desvio, erro, engano e causadora do empobrecimento da língua.

Ao ter essa consciência, conforme afirma Travaglia (op. cit.), não se trata de subtrair das classes menos privilegiadas o ensino da variedade padrão – da variedade de prestígio –, pois é sabida a crucial importância do domínio dessa norma para o alcance da almejada mobilidade social, mas, sim, de oferecê-la como objeto de aprendizagem sem que se anule ou deslegitime a variedade linguística que o aluno traz para a escola em decorrência de sua formação, da vivência no seio familiar e na comunidade em que vive.

[...] O problema, a nosso ver, é apresentar a chamada norma culta ou padrão como única possível (“correta”) no uso da língua. Para nós, é inadmissível a atitude de querer que o aluno apague a variedade de seu grupo de origem e/ou substitua por outra. (op. cit., p. 64).

Quando a escola está imersa nesse preconceito, ela acaba por camuflar a relação entre língua e os diversos grupos sociais, assim como os processos de alteração inerentes a qualquer língua, em que as alterações linguísticas são parte de um processo social. Não há, portanto, um processo reflexivo de ensino-aprendizagem em língua. Para que isso acabe, o autor (assim como tantos outros) recomenda a troca urgente da ideia de *certo ou errado* em língua por *adequado ou não adequado*.

Finalizando esta parte da fundamentação teórica, em que se dedicou às novas tendências em ensino de língua, concluimos que, em resumo, a proposta de mudança para um ensino mais reflexivo, numa perspectiva sociointeracional da língua, estaria ancorada na necessidade de abrir a escola para as diferentes concepções de gramática e seus respectivos tipos de estudo, indicando os que melhor se adequam às mais variadas situações de comunicação vivenciadas pelos falantes de uma língua, de modo a ampliar a consciência linguística dos alunos para que eles ajam sobre a sociedade de maneira mais efetiva e obtenham sucesso nas mais diversas experiências comunicacionais.

1.2 A análise do discurso

Iniciando a parte da fundamentação teórica que se dedica à linha teórico-metodológica norteadora deste trabalho, vamos apresentar de modo abrangente os fatores de surgimento da Análise do Discurso, alguns preceitos-base dessa área de estudo e, por último, os conceitos-chave, advindos do trabalho de Dominique Maingueneau, utilizados para realizar a análise do *corpus* desta pesquisa.

1.2.1 Fatores de surgimento da AD e conceitos-base

De acordo com Brandão (2012, p. 16), as condições para o surgimento da AD reúnem dois fatores. O primeiro se refere à própria tradição intelectual francesa, em que a leitura dos textos escritos se faz sob uma dimensão interdisciplinar⁵. E o segundo fator se deve a uma prática escolar chamada “explicação do texto”, já praticada antes de 1960 na França em todas as instâncias de ensino.

Nesse contexto, portanto, surge a análise de textos escritos que considera múltiplas dimensões, como a histórica, a política, a social e a linguística. Por isso, a AD funda-se no entendimento de que apenas uma abordagem holística é capaz de ir além do texto (a matéria) e dar conta do discurso (a matéria posicionada).

Apesar de seu aspecto interdisciplinar, a AD se utiliza principalmente dos recursos, conceitos e métodos da Linguística, e a isso se deve sua especificidade.

Estabelecendo que “o que distingue a AD de outras práticas de análise de textos é a utilização da linguística” (MARADIN, 1989, p. 18, apud MAINGUENEAU, 1997), não se afirma algo óbvio, mas isto resulta de uma opção epistemológica. Não é suficiente, pois, constatar que um discurso é feito de palavras para daí concluir que seu estudo depende mais da linguística do que de uma outra disciplina. Optar pela linguística, de modo privilegiado mas não exclusivo, consiste em pensar que os processos discursivos poderão ser apreendidos com maior eficácia, considerando os interesses próprios à AD. [...] (MAINGUENEAU, 1997, p. 17).

⁵ Sobre essa tradição, é possível recuperar, por exemplo, o trabalho da Escola dos Annales, fundada em 1929, pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, cujo trabalho inaugurou um novo paradigma nos estudos e no pensamento histórico, segundo o qual a análise dos documentos devia aliar as dimensões sociais, econômicas, psicológicas e linguísticas inerentes ao contexto de produção de um acontecimento histórico ou de produção de um documento.

A AD também alia o exame das *marcas linguísticas* à consideração da formação socioideológica de um texto. Com base nessas duas vertentes – a ideológica e a discursiva – a AD tem seus fundamentos estabelecidos. Conforme é possível verificar em Brandão (2012):

Preconizando, assim, um quadro teórico que alie o linguístico ao sócio-histórico, na AD, dois conceitos tornam-se nucleares: o de ideologia e o do discurso. As duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault. É sob a influência dos trabalhos desses dois teóricos que Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, elabora os seus conceitos. De Althusser, a influência mais direta se faz a partir de seus trabalhos sobre os aparelhos ideológicos de Estado na conceituação do termo “formação ideológica”. E será da *Arqueologia do saber* que Pêcheux extrairá a expressão “formação discursiva”, da qual a AD se apropriará, submetendo-a a um trabalho específico. (p. 18).

Alguns termos supracitados devem ser entendidos de acordo com essa delimitação teórica que subsidiará a análise desta pesquisa. Por exemplo, por *ideologia*, de acordo com a teoria marxista, tem-se uma visão com teor negativo, uma vez que a ideologia é tomada como um instrumento de manutenção dos privilégios de uma classe dominante. Já para Ricoeur, como coloca Brandão (2012, p. 30), ideologia pode ser tratada de maneira mais ampla, como uma visão de mundo. Segundo essa última concepção de ideologia, todo discurso passa a ser um discurso ideológico, seja ele da classe dominante ou não, pois todo posicionamento demanda um jeito de se colocar, de estar no mundo. Apesar de um pouco afastada da visão marxista, que tem em sua fundação um contexto histórico e intelectual de luta de classes e de questões materiais de produção que lhe é pertinente, a visão do termo *ideologia* que será adotada nesta pesquisa será a mais alargada, seguindo Ricoeur, pois é nela que a relação entre linguagem e ideologia se estabelece de forma mais estreita, uma vez que a primeira é a manifestação da segunda, e a segunda não se refere à simples alienação ou falta de consciência.

Com relação ao *discurso*, as bases da AD são de Foucault, mas a reformulação para acolhimento na AD é de Pêcheux. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2012), “em função dessa dupla origem, conservou uma grande instabilidade” (p. 240). Para Foucault, segundo o qual o discurso não se encontra de maneira agrupada, constituída, é preciso organizá-lo, buscá-lo, ou seja, trabalhar com uma “formação discursiva”, caracterizada por “objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias” (BRANDÃO, 2012, p. 32). O discurso seria, portanto, “o conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva” (op. cit., p. 33). Por sua vez, para Pêcheux, por meio de Althusser, toda formação social era baseada em uma certa relação entre classes. Essa relação era marcada por posicionamentos políticos e

ideológicos, e esses posicionamentos não se configuravam de indivíduo por indivíduo, mas se constituíam por blocos, grupamentos que poderiam ser aliados ou opositores. A um bloco de formação ideológica comum, circulavam discursos comuns, dando origem às formações discursivas, entendidas como o que era aceito ser dito e o que poderia circular em nome do grupo. “É nas formações discursivas que se opera o ‘assujeitamento’, a ‘interpelação’ do sujeito como sujeito ideológico” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2012, p. 241).

No entanto, no final dos anos 1970, o próprio Pêcheux reviu essa concepção de formação discursiva, passando a considerar a noção de *interdiscurso*, “lugar em que se constituem os objetos, a coerência dos enunciados que se proveem de uma formação discursiva” (op. cit., p. 241). É importante destacar, portanto, que o termo *formação discursiva* vem sendo revisto desde a década de 1980 pelos estudiosos da AD. Essa constante revisão – processo inerente de aperfeiçoamento de uma teoria – deve ser entendida e considerada pelo pesquisador ingressante na área, pois é preciso entender que, apesar de ter sido muito profícua nos anos 1960 e 70, atualmente, tem sido mais comum entender a *formação discursiva* como uma questão de *posicionamento* e de *interdiscurso*.

De Foucault advém ainda a noção dispersa de sujeito, o qual ocupa uma posição vazia, ou melhor, uma posição que pode ser ocupada por diferentes indivíduos, eliminando, assim, uma visão idealista de sujeito. Foucault ainda estabelece uma importante diferença entre *enunciado* e *enunciação*, de acordo com a qual o enunciado pode ser repetido, mas a enunciação será sempre singular. Nos estudos linguísticos, o enunciado pode ser considerado o produto da enunciação.

Neste trabalho, para analisar os textos jornalísticos, de modo a capturar um posicionamento em relação ao ensino da língua portuguesa, será preciso, portanto, ater-se de forma minuciosa aos enunciados como unidades linguísticas, assim como para o texto como produto de um contexto específico e, portanto, um discurso:

Discurso vs. texto. O discurso é concebido como a inclusão de um texto em seu contexto (= condições de produção e de recepção).

Discurso vs. enunciado. Muito próxima da precedente, essa distinção permite opor dois modos de apreensão das unidades transfrásticas: como unidade linguística (“enunciado”) e como traço de um ato de comunicação sócio-historicamente determinado. Aliás, é essa oposição que, na França, serviu para atribuir um ponto de vista específico à análise do discurso: “Um olhar lançado sobre um texto do ponto de vista de sua estruturação ‘em língua’ faz dele um enunciado; um estudo linguístico das condições de produção desse texto fará dele um discurso”. (GUESPIN, 1971, p. 10, apud CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p. 169).

Para estabelecer o sentido de um enunciado, por sua vez, será preciso considerar o tempo todo que “cada enunciado é portador de um sentido estável, a saber, aquele que lhe foi conferido pelo locutor” (MAINGUENEAU, 2011, p. 19). Mas, com efeito, todo ato de enunciação é **assimétrico**, pois ele pressupõe o outro, o que recebe o enunciado, o interlocutor, que reconstrói o enunciado, conferindo-lhe um sentido que em mais ou menos medida pode – ou não – coincidir com o sentido pretendido pelo locutor. Desse modo, “Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável.” (op. cit., p. 20). Com isso, é possível entender que para se falar de sentido de um enunciado é, obrigatoriamente, preciso considerar o contexto.

Para analisar as marcas discursivas a que se pretende na pesquisa, também se faz necessário entender que elas são responsáveis por ancorar o texto em uma *situação de enunciação*. Elas podem ser o ponto visível na superfície do texto, em que se deixa aparente um *eu*, e por meio desse eu, um posicionamento.

Como coloca Maingueneau (1997, p. 10-11), “O analista do discurso vem, dessa forma, trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado”. Segundo o autor, sem uma técnica específica, esse conteúdo oculto permaneceria inacessível. A AD seria responsável por oferecer essa técnica, por meio de procedimentos e métodos adequados para se extrair as informações ocultas nos textos.

Maingueneau (op. cit.) também aponta que, durante um longo período, a AD definiu-se como o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado, mas por ter sido, ao longo dos anos, muitíssimo utilizada por diferentes disciplinas e por ter servido, portanto, a diferentes propósitos, ela correu o risco de ter sua etiqueta “análise do discurso” esvaziada de sentido. Por isso, tornou-se fundamental que essa corrente definisse limites mais rígidos e critérios mais bem definidos para delimitar o que poderia ser considerado propriamente um estudo de AD. Dessas restrições, podemos citar, segundo Maingueneau (op. cit.), como objetos da AD apenas os textos advindos de instituições que restringem fortemente a enunciação e de contextos em que se perpetuam conflitos históricos, sociais etc. Dessa forma, os textos que serviriam como objetos da AD seriam aqueles que explicitariam determinada formação discursiva. Nesta perspectiva:

[...] não se trata de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis. Assim, nem

os textos tomados em sua singularidade, nem s *corpus* tipologicamente pouco marcados dizem respeito verdadeiramente à AD. (op. cit., p. 14).

O autor salienta que mesmo restringindo seu *corpus* dessa maneira, o alcance da AD ainda é ilimitado, porque seus estudos costumam recorrer a tipologias funcionais e formais. Por **tipologias funcionais**, teríamos, por exemplo, o discurso jornalístico, a que esta pesquisa abrange por analisar textos que circulam nessa esfera. Por **tipologias formais**, teríamos o discurso narrativo, argumentativo, didático, entre outros. Mas ressalta que os discursos formais são apenas etapas preliminares de uma análise, de modo que a AD, em seus procedimentos, cruza os discursos funcionais e formais, especificando-os com relação à sua localização no tempo e no espaço, considerando naturalmente suas condições particulares de produção.

Pelas razões supracitadas, entendemos que uma conversa de bar, a princípio, não seria um objeto de estudo da AD, a menos que de alguma maneira essa conversa representasse as preocupações de uma coletividade em uma determinada conjuntura.

Maingueneau também explica que a perspectiva dos trabalhos elaborados à luz da AD pode ser considerada como sendo “pragmático-enunciativa”, uma vez que, embora as correntes *enunciação* e *pragmática* sejam independentes e diverjam em algumas questões, elas “convergem para recusar uma certa concepção da linguagem – aquela que a entende como um simples suporte para a transmissão de informações” (op. cit., p. 20), pois ela redefine a relação entre os interlocutores e seus enunciados.

Uma vez situada a AD em seu campo de ação e apresentados seus conceitos-base, podemos seguir para os conceitos-chave tratados na obra de Maingueneau, nosso autor-base, portanto, vamos expor a seguir os seguintes conceitos: tipo e gênero discursivo, cena da enunciação e *ethos* discursivo.

1.2.2 Esfera de circulação e tipos e gêneros do discurso

Todo texto pertence a uma categoria do discurso, como a do discurso filosófico, acadêmico, jurídico, político, literário, jornalísticos, entre outros. A essas categorias damos o nome de *tipos do discurso*. Desse modo, os textos integrantes do nosso *corpus* de pesquisa, por exemplo, são textos do tipo jornalístico. Mas, além do tipo discursivo, os textos são também exemplares de um determinado *gênero do discurso*, classificáveis ainda de acordo com as necessidades da vida cotidiana, portanto, conforme sua necessidade de uso.

Um gênero do discurso, logo, pode se associar a diferentes tipos de discurso, que, por sua vez, ligam-se a setores variados de *atividade social*, como a produção de mercadorias, o lazer, o ensino, a saúde e a pesquisa. Para além da atividade social, ainda é possível classificar os gêneros do discurso de acordo com um *lugar institucional* (a universidade, o hospital, a família), ou com o *estatuto dos parceiros* (jovens, mulheres, homens e mulheres etc.), ou ainda com sua *natureza ideológica* (“discurso socialista”, “discurso católico” etc.).

A importância dos gêneros do discurso reside no fato de eles representarem uma significativa economia cognitiva para os usuários da língua, pois, ao reconhecermos um gênero, já nas primeiras palavras que ouvimos ou lemos, resgatamos informações importantes, como a finalidade daquela comunicação, como ela se desenvolve e qual é seu resultado esperado. Além disso, quanto mais gêneros um locutor conhecer e dominar, mais ele se sentirá à vontade – ou munido do conhecimento necessário para realizá-lo com desenvoltura – nas mais diversas situações comunicativas e de interação social.

Dessa forma, uma das características mais relevantes dos gêneros é que, por meio deles, se assegura uma comunicação (MAINGUENEAU, 2011). Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida traz, em seu *corpus*, exemplares textuais de três gêneros: a notícia, o editorial e o artigo de opinião. Ao reconhecermos esses gêneros, resgatamos várias informações sobre cada um deles, podendo antever suas estruturas composicionais e até suas finalidades e funções sociais mais recorrentes.

Apesar desse conhecimento prévio acerca dos gêneros, conforme alerta Maingueneau “Os gêneros do discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas” (op. cit., p. 65). Para se obter sucesso em uma comunicação, segundo o autor, é preciso submeter os *atos de linguagem* a critérios de êxito, sob determinadas condições, como a **finalidade** (já mencionada), **o estatuto dos parceiros legítimos** (de quem parte e a quem se destina um gênero) e **o lugar e o momento legítimos**, onde vai circular um determinado gênero.

No nosso caso, as finalidades dos gêneros que vamos analisar são: informar (notícia), revelar o posicionamento institucional da empresa jornalística acerca de uma polêmica (editorial) e defender determinado ponto de vista, com base em argumentos a fim de convencer o leitor (artigo de opinião). Com relação aos estatutos dos parceiros legítimos, temos, respectivamente, o jornalista noticiando algo para o leitor, a instituição jornalística se dirigindo a seus leitores e os articulistas, reconhecidos em seu meio de atuação, dirigindo-se aos leitores de suas colunas. Quanto ao lugar e seu momento legítimos, temos a esfera de

circulação jornalística, em que circulam informações de interesse público, daí concluímos que a polêmica escolhida por esta pesquisa debate um tema de interesse público – o ensino de língua portuguesa –, num momento definido como o desdobramento de uma notícia, ou seja, os dias subsequentes ao conhecimento do fato noticiado e, portanto, ainda no “calor” do ocorrido.

Com relação aos gêneros do discurso, Maingueneau explica que eles podem ser entendidos como um *contrato*, um *papel* e um *jogo*. Segundo o autor, essas três metáforas explicam os gêneros da seguinte maneira:

O contrato

Dizer que o gênero do discurso é um **contrato** significa afirmar que ele é fundamentalmente cooperativo e regido por normas [...]. Todo gênero do discurso exige daqueles que dele participam a aceitação de um certo número de regras mutuamente conhecidas e as sanções previstas pra quem as transgredir. Evidentemente, esse “contrato” não necessita ser objeto de um acordo explícito. [...]

O papel

Existe desde a Antiguidade uma longa tradição de moralistas que consideram as interações sociais como um imenso teatro onde tudo o que se faz é representar papéis. Falar em **papel** é insistir no fato de que cada gênero de discurso implica os parceiros sob a ótica de uma condição determinada e não de todas as suas determinações possíveis. [...]

O jogo

Falar de **jogo** é, de alguma forma, cruzar as metáforas do contrato com as do teatro, enfatizando simultaneamente as regras implicadas na participação em um gênero do discurso e sua dimensão teatral. Como um jogo, um gênero implica um certo número de regras preestabelecidas mutuamente conhecidas e cuja transgressão põe um participante “fora do jogo”. Mas, contrariamente às regras do jogo, as regras do discurso nada têm de rígido: elas possuem zonas de variação, os gêneros podem se transformar. Além disso, o gênero de discurso raramente é gratuito, ao passo que um jogo exclui as finalidades práticas, visando apenas ao lazer. (MAINGUENEAU, 2011, p. 69-70).

1.2.3 As cenas enunciativas

De acordo com Maingueneau (op. cit.), existem três cenas: a *cena englobante*, a *cena genérica* e a *cenografia*. As duas primeiras cenas constituem o que o autor chama de **quadro cênico** do texto. Tendo como base os conceitos do autor, falaremos um pouco mais sobre cada uma dessas cenas a seguir.

Cena englobante

A cena englobante se refere ao tipo discursivo de um determinado texto. Desse modo, ao recebermos um e-mail, devemos ser capazes de identificar se ele pertence ao discurso familiar, profissional, publicitário etc. Assim como devemos ser capazes de reconhecer suas intenções, suas finalidades. Por exemplo, em um e-mail publicitário, a comunicação se dá entre uma empresa, que oferece um serviço ou produto, e seus potenciais consumidores. Não se trata, portanto, de uma comunicação entre pessoas conhecidas.

Cena genérica

Como a ligação direta entre um leitor e um texto se dá por meio do gênero, é na cena genérica que os papéis entre os coenunciadores se definem. Conforme mencionado anteriormente, em nossa pesquisa temos como cena genérica, portanto, a notícia, o editorial e os artigos de opinião.

Cenografia

É com a cenografia que o leitor se depara em seu primeiro contato com um texto. Ela pode tanto corroborar com a cena genérica quanto instituir uma cena “diferenciada”. Ou seja, ela pode, como afirma Maingueneau (op. cit.), seguir o quadro cênico, no caso de gêneros de cenas enunciativas mais estabilizadas, como podem recriar um quadro cênico diverso, no caso de gêneros propícios ao desenvolvimento de cenografias, como os gêneros publicitários, por exemplo.

Desse modo, temos de um lado os gêneros que não admitem cenografias (receita médica, lista telefônica, entre outros) – esses são menos numerosos – e gêneros que exigem a escolha de uma cenografia, como os publicitários, filosóficos e políticos:

[...] Há publicidades que apresentam cenografias de conversas, outras, de discurso científico etc. [...] o discurso político é igualmente propício à diversidade das cenografias: um determinado candidato poderá falar a seus eleitores como um jovem executivo, como tecnocrata, como operário, como homem de grande experiência etc., e atribuir os “lugares” correspondentes a seu público. (op. cit., p. 89).

Entre esses dois tipos de gêneros – os que admitem facilmente uma cenografia e os que não –, há os gêneros que possuem uma cena estável, mas são suscetíveis ao estabelecimento de uma cenografia, de forma não rotineira. Nesse caso, a escolha por essa cenografia não ocasional não é aleatória, mas sempre aponta para uma determinada

intencionalidade, que pode ser a de obter um efeito de linguagem, de chamar a atenção do coenunciador pelo aspecto inusitado, de modo a aproximá-lo ou até mesmo de ludibriá-lo.

Temos ainda o conceito de *cena validada*, as quais servem de apoio às cenografias. Essas cenas invocam situações da memória coletiva, como uma conversa de família durante o almoço de domingo, e servem, muitas vezes, para aproximar o coenunciador em situações que o enunciador busca um convencimento, por exemplo.

Maingueneau (op. cit.) ressalta que a cenografia só se manifesta de forma plena se mantiver uma distância do coenunciador, pois se o gênero em questão for proveniente de uma interação face a face, como no caso de um debate, por exemplo, será muito difícil que seus enunciadores consigam manter suas cenografias, de modo que é comum que a cenografia necessite de certas condições que garantam o controle de seu próprio desenvolvimento, de modo a servir a seus enunciadores como uma possibilidade de construção de seus *estatutos de autoridade*. Em situações de interação viva, como denomina o autor, o que frequentemente passa a primeiro plano é o *ethos*, cujo conceito é explicado a seguir.

1.2.4 O *ethos* discursivo

A noção de *ethos* é fundada na Antiguidade. Na obra aristotélica, o *ethos* estaria representado pela imagem que o orador pretende dar de si mesmo. Maingueneau (1997) retoma essa noção, considerando que:

[...] o discurso é inseparável daquilo que poderíamos designar muito grosseiramente de uma “voz”. Esta, aliás, uma dimensão bem conhecida da retórica antiga que entendia por *ethé* as propriedades que os oradores se conferiam implicitamente, através de sua maneira de dizer: não o que diziam a propósito deles mesmos, mas o que revelavam pelo próprio modo de se expressarem. [...] (p. 45).

Esse *ethos* retórico é integrado à AD após realizar um duplo deslocamento: o primeiro se refere a se subtrair de qualquer preocupação “psicologizante”, como coloca Maingueneau, em que “o enunciador, à semelhança do autor, desempenharia o papel de sua escolha em função dos efeitos que pretende produzir sobre seu auditório” (op. cit., p. 45). Como para a AD há um assujeitamento do enunciador, essas condições seriam impostas por determinada formação discursiva. A segunda diz respeito à transversalidade entre o oral e o escrito. Como a retórica se dedicava ao texto oral, ao deslocar o conceito de *ethos* para a AD, é preciso considerar que todo texto, seja oral ou escrito, é dotado de uma “voz” específica, que explicita *o que é dito* e *o tom com que é dito*.

É justamente essa voz que faz com que o leitor projete uma corporalidade do enunciador, atribuindo a ele determinações físicas e psíquicas. Desse modo, a partir de indícios textuais, o leitor constrói um **caráter** e uma **corporalidade** do enunciador.

[...] O caráter e a corporalidade do fiador provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-la ou modificá-las. Esses estereótipos culturais circulam nos domínios mais diversos: literatura, fotos, cinema, publicidade etc. (MAINGUENEAU, 2011, p. 99).

Ligado a essa imagem projetada pelo leitor, o texto é mais que um enunciado a ser proferido sem afetar seu coenunciador. Ele engendra no coenunciador um processo de mobilização para que ele possa aderir a certo universo de sentido a que o texto se remete. Desse modo, “o poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados” (op. cit., p. 99).

1.2.5 Métodos de análise

No quadro acima exposto, de acordo com Maingueneau, temos uma AD de segunda geração (pós décadas de 1960/70), uma AD que se aproximou das teorias enunciativas. Nessa fase, os estudos direcionam-se para os ganhos que a AD pode alcançar quando ela se volta para o exame do vocabulário, ou seja, aos termos que possuem uma função interativa (estabelecendo uma relação entre os interlocutores) e uma função argumentativa (enunciados construídos com intenção de convencer ou influenciar alguém).

Com relação aos métodos de análise, Maingueneau (op. cit., p. 18-19) também coloca que a abrangência da AD permite que, diante de um *corpus*, um analista não tem nenhuma razão para estudar um determinado fenômeno linguístico e não outro, assim como nada define que ele deva utilizar um determinado procedimento e não outro. Segundo o autor, nada obriga o analista a definir seu percurso de análise a não ser suas próprias hipóteses, feitas sobretudo com base no conhecimento que ele tem de seu *corpus* e do conhecimento das possibilidades de análise oferecidas pelos fatos de linguagem.

“À medida que o *corpus* estabelece problemas específicos” (op. cit., p. 20), há a necessidade de o analista deixar muito claras suas escolhas, assim como explicitar seu processo de escolha, de modo a não se aplicar cegamente um método a um *corpus*.

Vamos conferir esse processo no Capítulo 2, a seguir.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Acompanhando o debate na imprensa e em discussões com jornalistas sobre casos como o do livro *Por uma vida melhor*, da coleção Viver, Aprender⁶, em que algumas frases retiradas do contexto serviram de grande alarde na mídia em maio de 2011, surgiu a percepção de que há diferentes concepções de ensino de língua em discussão na esfera jornalística.

Dessa percepção, originou-se, por sua vez, a proposta desta pesquisa, cujo tema se volta justamente para o reconhecimento de diferentes concepções de ensino de língua portuguesa em debate na esfera jornalística. Desse modo, o próprio tema da pesquisa serviu para delimitar o episódio, ou melhor, o fato histórico sobre o qual esta pesquisa se debruça.

A fim de delimitar ainda mais o recorte de nossa pesquisa, elegemos, em seguida, dentre os tantos veículos da esfera jornalística, aquele que seria a instituição jornalística por trás dos textos que constituiriam nosso *corpus* de pesquisa. Apresentamos, a seguir, esses meandros: os recortes definidores de nosso *corpus* e nossos procedimentos metodológicos.

2.1 A constituição do *corpus*

Da seleção do tema à constituição do *corpus*, o primeiro passo, conforme expusemos acima, foi definir que veículo jornalístico seria o terreno a nos ofertar os textos publicados sobre o assunto. A decisão por nos limitarmos a um veículo jornalístico justifica-se por podermos, assim, examinar a postura institucional desse veículo com relação ao assunto, bem como as tensões que podem circular nesse mesmo espaço institucional em que, simultaneamente, diversos posicionamentos são emitidos: o posicionamento do jornalista que produz uma notícia, gênero com menor carga argumentativa aparente; o posicionamento do articulista/colunista, que opina mais abertamente, assinando, inclusive, o próprio texto; e o posicionamento da própria instituição, por meio do editorial mais diretamente, mas também como instância superior a zelar pelos demais textos, de forma indireta, porém presente.

Com base nisso, selecionamos o jornal *Folha de S. Paulo* como o veículo que nos proveria os textos a ser analisados, considerando que o jornal pertence ao campo jornalístico considerado “de referência” por sua forte tradição e credibilidade no meio, seu poder de

⁶ Coleção destinada ao segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA), publicada pela ONG Ação Educativa, cujo trecho tratando de variação linguística em capítulo intitulado “Escrever é diferente de falar” foi tema de muitas notícias, debates e artigos que circularam na imprensa a partir do dia 12 de maio de 2011.

extensão em cobertura do território nacional e por dirigir-se a um público leigo, de não especialistas, o que atendeu plenamente a nossos propósitos de pesquisa.

Em seguida, delimitamos um recorte temporal: maio de 2011, mês que irrompeu a polêmica na mídia sobre o livro didático *Por uma vida melhor*.

Então, iniciamos a busca pelos textos. Dentro desse período temporal pré-estabelecido, o primeiro texto a abordar o assunto foi uma notícia de 14 de maio de 2001 (cf. Anexo 1). Seguindo a busca de maneira cronológica, encontramos dois artigos de opinião, o primeiro publicado no jornal impresso no dia seguinte à notícia, dia 15 de maio de 2011, e o segundo, único exemplar do *corpus* publicado apenas na versão online do jornal, publicado um dia depois, em 16 de maio de 2011 (cf. Anexo 2 e Anexo 3). Continuando a busca, encontramos um editorial publicado três dias depois, em 19 de maio (cf. Anexo 4) e, fechando nosso *corpus*, um último artigo de opinião, publicado em 20 de maio de 2011 (cf. Anexo 5).

Interessante notar como a polêmica ganhou espaço no jornal entre os dias 14 a 20 de maio, respectivamente data do primeiro e do último texto do *corpus* desta pesquisa. Ou seja, em menos de uma semana, o jornal dedicou ao assunto um espaço privilegiado de debate. O assunto é inaugurado no jornal por meio de uma notícia, ganha repercussão nos dias seguintes em artigos de opinião, ganha mais força a ponto de ocupar o privilegiado espaço do editorial e, por último, ainda figura no jornal em mais um artigo de opinião. Ou seja, a notícia é a disparadora do processo de debate para colocação de opiniões sobre o tema, em que a própria instituição vê-se impelida a se posicionar.

Por apresentar essas características gerais, julgamos a constituição desse *corpus* bastante pertinente aos objetivos desta pesquisa.

2.2 Descrição do contexto da pesquisa

Apresentaremos a seguir informações acerca dos elementos que compõem o quadro geral da pesquisa, a saber: o fato e o tempo histórico e a instituição validadora dos textos publicados.

2.2.1 O recorte do fato e do tempo histórico

Conforme já mencionado anteriormente, este trabalho se dedica a estudar, à luz da análise do discurso, a polêmica sobre o livro didático de língua portuguesa *Por uma vida*

melhor. Destinado a alunos do segmento Educação para Jovens e Adultos (EJA) e distribuído gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC), o livro causou um grande alarde da mídia ao ter um conjunto de enunciados destacados do contexto de um dos capítulos da obra (cf. parte do capítulo que originou a polêmica no Anexo 6).

O capítulo, cujo título é “Escrever é diferente de falar”, dedica-se a explicar as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, assim como a ensinar a variedade padrão⁷ por meio de uma abordagem sociolinguística.

Por conta dessa abordagem, para se chegar ao aprendizado na variedade padrão, a autora parte da explicação do fenômeno da variação linguística para, na sequência, introduzir algumas diferenças entre a variedade padrão e a variedade popular. Antes, contudo, chama a atenção dos leitores/alunos sobre a importância de se dominar a variedade padrão, conforme podemos verificar:

Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário. (RAMOS, 2011, p. 12).

Em seguida, a autora dedica-se a mostrar as diferenças entre as duas variedades, selecionando alguns enunciados como recurso didático para evidenciar o escopo dessas diferenças. De forma coerente com sua abordagem, a autora afirma, com base nesses enunciados, ser aceitável cometer o que, segundo uma concepção tradicional de gramática, é considerado erro de português, pois todas as variedades da língua são eficientes na comunicação:

Em primeiro lugar, não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas. Há variantes regionais, próprias de cada região do país. Elas são perceptíveis na pronúncia, no vocabulário (fala-se “pernilongo” no Sul e “muriçoca” no Nordeste, por exemplo) e na construção de frases.

Essas variantes também podem ser de origem social. As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio – vale lembrar que a língua é um instrumento de poder –, essa segunda variante é chamada de variedade culta ou norma culta, enquanto a primeira é denominada variedade popular ou norma popular.

Contudo, é importante saber o seguinte: **as duas variantes são eficientes como meios de comunicação**. A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros. (op. cit., p. 12). [Grifo nosso].

⁷ A autora utiliza a terminologia “norma culta”. Neste trabalho, conforme mencionado anteriormente, optamos por nos referir a essa variedade da língua pelo termo “variedade padrão”.

O trecho do livro que mais gerou alvoroço nos textos que se dedicaram à polêmica se refere à concordância nominal. A saber:

Os livro ilustrado mais interessantes estão emprestado.
[...]
Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”.
Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. (op. cit., p. 15). [Grifo nosso].

O enunciado em destaque foi o principal alvo de críticas da imprensa e o que primeiro saltou aos olhos do jornalista, autor anônimo da notícia que serviu como uma denúncia do caso no meio jornalístico. A afirmação categórica “claro que pode” acirrou as crenças sobre a necessidade de se assegurar o purismo da língua, impelindo seus defensores – os homens de imprensa – a se pronunciar sobre tamanha heresia proferida pela autora do livro.

2.2.2 O jornal *Folha de S. Paulo*

O jornal, fundado em 1921, tem como princípios editoriais o pluralismo, o apartidarismo e o jornalismo crítico e independente. Desde a década de 1980, o jornal é o líder de vendas no Brasil.

No canal “Sobre a Folha”, em *Folha.com*, o jornal publica uma série de textos institucionais sobre sua linha editorial. Nesses textos, é possível conhecer um pouco como a instituição *Folha de S. Paulo* descreve a si mesma. Ela ressalta que um de seus principais objetivos é descrever de forma correta os fatos que afetam a vida de seus leitores, de modo que seus leitores tenham acesso a informações corretas, interpretações competentes e pluralidade de opiniões.

Em texto sobre o histórico da instituição, explica seu projeto de conquistar a confiança do público leitor ao se considerar um jornal que “não deturpa, ao menos não deliberadamente, fatos, porque não tem preconceitos, porque não faz campanha de linchamento moral, porque procura não ser nem elitista nem sensacionalista” (FOLHA, 1981).

De circulação nacional, organiza-se em cadernos diários e suplementos. Os cadernos diários são: “Poder”, dedicado à vida política e institucional e aos movimentos sociais, traz textos opinativos dos formadores de opinião e análises de alguns acontecimentos; “Mundo”, destinado à publicação de notícias internacionais, acompanhadas de análises e textos de influentes jornais internacionais; “Mercado”, com informações sobre economia, negócio,

investimentos, indicadores econômicos, textos voltados à conjuntura econômica nacional e internacional; “Cotidiano”, com cobertura das áreas de segurança, educação e direito do consumidor, voltado para informar o leitor sobre informações relevantes para seu dia a dia; “Ciência” e “Saúde”, que divulgam as descobertas nas áreas científica e médica do Brasil e do mundo; “Folha Corrida”, um resumo dos principais assuntos do jornal: notícias, extrato de colunas, dicas e curiosidades que estão na edição; “Esporte”, um dos cadernos mais lidos do jornal, tem como tema o esporte em sua dimensão de espetáculo e empresarial; e “Ilustrada”, caderno dedicado a noticiar os principais eventos da área de cultura e entretenimento do país, traz críticas assinadas por diversos colunistas, além de humor com os quadrinhos.

Os suplementos, por sua vez, são: “Tec”, voltado à prestação de serviço na área de tecnologia; “Equilíbrio”, dedicado ao bem-estar e à busca por uma melhor qualidade de vida; “The New York Times”, compilação de textos publicados originalmente no jornal estadunidense; “Comida”, com reportagens e notícias sobre a área culinária; “Turismo”, que cobre os principais destinos de viagens no Brasil e no mundo; “Folhinha”, suplemento infantil da Folha, com textos e imagens de interesse das crianças; “Ilustríssima”, com reportagens mais extensas da área da ciência e da cultura; “Veículos”, que traz notícias da indústria automobilística e de comportamento consumidor que pautam esse setor; “Carreira” e “Empregos”, com reportagens e serviços destinados a pessoas que querem melhorar na carreira ou ser um empreendedor; e “Imóveis”, direcionado para quem procura comprar ou alugar imóvel e para quem trabalha nesse setor.

2.3 Procedimentos metodológicos de análise do *corpus*

Uma vez definido o *corpus* da pesquisa, passamos a expor como ele será analisado em nosso trabalho. De maneira ampla, consideraremos os seguintes passos norteadores de nossa análise.

Passo 1

Abordar os enunciados como discurso.

Passo 2

Apreender a organização textual em associação com a situação de comunicação.

Passo 3

Estudar os textos como uma atividade enunciativa ligada a um gênero do discurso.

Passo 4

Ater-nos exclusivamente à matéria verbal.

Tendo essas premissas em mente, elegemos como categorias conceituais de análise: *as cenas enunciativas* e *o ethos discursivo*. Seleccionamos essas categorias, tendo como foco a imagem de si (*ethos*) que o jornalista/articulista projeta em seus textos (*cena enunciativa*) ao tratarem do assunto “ensino de língua portuguesa”, uma vez que observamos que, como “homens de letras”, esses enunciadores se imbuem de um carácter de autoridade ao tratar desse assunto. Dessa forma, a análise do *corpus* baseia-se na identificação das categorias expostas acima em consonância com os conceitos previamente expostos e estudados.

Nessa análise, destacaremos fragmentos dos textos que sejam elucidativos no que se refere à concepção ensino de língua portuguesa defendida pelos jornalistas e articulistas. Com base nesses fragmentos, faremos os apontamentos acerca das categorias conceituais de análise escolhidas para empreender esta pesquisa.

Passemos, então, à análise.

CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE

Neste capítulo de análise, traçamos um percurso que busca demonstrar como o jornalista e o articulista do jornal revelam, em seu discurso, uma posição de autoridade sobre a língua e como a cena enunciativa corrobora para a constituição dessa imagem. Para isso, focalizamos os aspectos linguísticos mencionados: as cenas enunciativas e o *ethos* discursivo, procurando mostrar a construção dessa imagem de detentor do saber e desdobrando para a reflexão sobre como esse comportamento colabora para a perpetuação de uma concepção tradicional de ensino de língua e, com isso, perde-se a oportunidade de divulgar para o público leitor os avanços científicos da Linguística.

Tendo isso em vista, vamos à análise.

3.1 As cenas de enunciação e o *ethos* discursivo

Neste momento da análise, vamos investigar como se constroem as cenas de enunciação e o *ethos* do jornalista e articulista nos gêneros notícia, editorial e artigo de opinião, nos exemplares desses gêneros constituintes de nosso *corpus* de pesquisa. Para isso, vamos observar como esses enunciadores se dirigem a seus interlocutores e como organizam seus discursos, de modo a construir as cenas em que, como atores, desempenham determinados papéis sociais, possibilitando, assim, que se construam imagens sobre si a partir de seus discursos. Podemos afirmar, portanto, que as cenas construídas pelos enunciadores buscam, desse modo, legitimar seus discursos.

Para efeito didático, vamos nos referir aos textos de nosso *corpus* seguindo a numeração abaixo:

Texto 1 – A notícia “Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância”, que traz à tona o caso do livro didático *Por uma vida melhor*, funcionando como o estopim da polêmica. (cf. Anexo 1).

Texto 2 e Texto 3 – Artigos de opinião divergem no tratamento dado à polêmica do livro didático. O primeiro (Texto 2, cf. Anexo 2) investe-se fortemente de metáforas jurídicas ao criticar o livro em questão, enquanto o segundo (Texto 3, cf. Anexo 3) procura explicar os maus entendidos da imprensa sobre o caso.

Texto 4 – Editorial. O editorial, mais moderado, recua, subvaloriza a contenda e se coloca de maneira a culpar as instâncias de poder pela atual situação da educação do país. (cf. Anexo 4).

Texto 5 – Artigo de opinião. Mesmo após publicação do editorial, há ainda mais espaço para discutir a polêmica. Mais uma vez, apresenta-se um argumento da autoridade, atacando abertamente o livro em questão. (cf. Anexo 5).

Após a conferência e apresentação do *corpus*, podemos seguir com a análise.

3.1.1 Cena de enunciação: as três cenas

Para investigar o caráter de autoridade assumido pelos enunciadores presente nos textos escolhidos teremos de considerar as coerções das três cenas apontadas por Maingueneau, ou seja: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Vamos a elas.

3.1.1.1 A cena englobante

Publicados em um veículo da grande imprensa, o jornal *Folha de S. Paulo*, os cinco textos analisados possuem como cena englobante a cena jornalística, integrando, portanto, um discurso ao qual chamamos de discurso jornalístico.

Os textos abarcados por esse discurso possuem regras próprias de composição, entre elas, a exposição clara das informações, a objetividade e a busca pelo esclarecimento. Nesse contexto discursivo, é preciso lembrar que o enunciador (o jornalista/o articulista) é aquele que seleciona, do vasto universo de informações que circulam no mundo, aquelas que ele julga de interesse público. Esse “eu” enunciador procura, portanto, ser digno da confiança de seus enunciatários, ou seja, de seus leitores, que depositam nele a confiança de que as informações por ele transmitidas são as que ele precisa, de fato, ter acesso e que são esclarecedoras, verdadeiras, no sentido de corresponder à realidade. Desse modo, nesse contexto, o enunciador é alçado a um papel de alta confiabilidade e credibilidade. Um papel poderoso, uma vez que se trata daquele que é porta-voz da realidade recriada no discurso, o detentor do que é fato, da verdade.

Mais do que um enunciatário, esse leitor é um coenunciador, uma vez que participa da construção da cena enunciativa, esperando dela uma qualidade que atenda às suas expectativas. Desse modo, quando escolhe um jornal, dentre as opções disponíveis no

mercado, e compra especificamente a *Folha de S. Paulo*, está ajudando a construir essa cena enunciativa específica. Essa escolha, que requer um investimento do leitor, não é aleatória. Há nela uma série de relações, passando por critérios de preço, orientação ideológica, credibilidade das informações etc. Quando um leitor compra um jornal, há uma série de expectativas a ser atendidas, ou seja, o leitor, ao comprar um jornal, espera que os temas ali abordados sejam de seu interesse, que as informações sejam claras, objetivas e verdadeiras e que o elenco de personagens que ali escrevem lhe transmita, sobretudo, prestígio e credibilidade, para que a relação de confiança entre ele e esse jornal continue saudável.

Outro fator pertinente à construção da cena englobante é o aspecto generalista do jornal. Como esse tipo de veículo de comunicação tem caráter noticioso, procurando, portanto, informar o leitor sobre assuntos de áreas diversas, como economia, cultura, política, negócios, lazer, saúde etc., não se espera que o enunciador, no caso o jornalista ou o articulista, seja um especialista em todo assunto que reporta. Cabe a ele a pesquisa, a investigação, o estudo das informações, a apuração dos dados e o trabalho com o texto de forma a tornar os assuntos, por mais complexos que possam ser, inteligíveis a seu leitor.

3.1.1.2 A cena genérica

Com relação à cena genérica, temos, conforme já mencionado, uma notícia (Texto 1), três artigos de opinião (Textos 2, 3 e 5) e um editorial (Texto 4). Essas cenas genéricas estão investidas de metáforas, conforme foi exposto no Capítulo 1 deste trabalho. As metáforas são da ordem do jogo, do teatro e do jurídico.

Antes de irmos às metáforas, vamos nos ater à diversidade de cenas genérica presente em nosso trabalho. Formado por uma notícia, três artigos de opinião e um editorial, nosso *corpus* possui uma complexidade no que se refere às cenas genéricas. Em Maingueneau, as categorias genéricas correspondem “às necessidades da vida cotidiana e o analista do discurso não pode ignorá-las” (2011, p. 59).

Seguindo a recomendação de Maingueneau, transpusermos essa relação de necessidade da vida cotidiana para nosso *corpus*, de modo que o constituímos de uma notícia, a qual atende à necessidade cotidiana de informar o leitor, de artigos de opinião sobre o assunto divulgado pela notícia, pois eles atendem à necessidade cotidiana de se posicionar sobre um fato noticiado, e do editorial, por sua vez, que atende à necessidade cotidiana de esclarecer o posicionamento institucional da empresa jornalística acerca de uma discussão de

interesse público. Podemos dizer que os gêneros de nosso *corpus* servem, portanto, para *informar* (notícia) e *posicionar-se* (artigos de opinião e editorial). Desse modo, podemos concluir que o desdobramento da notícia não se dá em sua cena genérica, mas nas outras cenas genéricas que compõem a cena englobante, ou seja, o mesmo contexto discursivo (o jornal). Assim, neste trabalho, há um conjunto de cenas genéricas que se referenciam.

Essa referenciação beneficia-se da periodicidade desses gêneros do discurso em seu contexto discursivo. Por exemplo, por obedecer a uma periodicidade diária, o gênero notícia tem a particularidade de reportar a novidade. O artigo de opinião, apesar de ser diário, obedece a um regime de revezamento semanal de seus articulistas. Desse modo, os articulistas, em geral, escrevem uma vez por semana para o jornal. Acreditamos que para escolher o tema de seus artigos um dos critérios utilizados pelo articulista seja a abordagem de temas recentes. Por isso, devem se pautar no próprio noticiário do jornal em busca de um tema sobre o qual escrever. Disso decorre o fato de que a notícia funciona como o estopim dos artigos de opinião em nosso *corpus*. O que motiva os articulistas, no entanto, a escolher um determinado tema e não outro sempre nos passará ao largo da especulação. De todo modo, podemos mencionar alguns possíveis critérios de escolha de um tema sobre o qual escrever, como o caráter polêmico ou de novidade de um assunto, sua relevância social e, em certa medida, a mera necessidade do articulista de se pronunciar sobre algo. Essa necessidade, por sua vez, deve ter diversas motivações, entre elas, o desacordo, a revolta, a consonância etc.

Nesse sentido, a notícia de nosso *corpus* poderia não ter nenhum desdobramento, uma vez que trata de um assunto isolado no tempo e no espaço. É, no entanto, o Texto 2 que alça o assunto trazido por essa notícia à categoria de polêmica, pois o elege como tema de discussão. Podemos concluir que o Texto 1, portanto, dentre tantos outros, despertou o interesse do enunciador do Texto 2 a ponto de ele se sentir motivado a se colocar com relação ao assunto.

O Texto 3, diferentemente do Texto 2, motiva-se a entrar na discussão não pelo fato noticiado, ou seja, pelo Texto 1, mas pelo Texto 2 e os demais textos que poderiam ser considerados de seu grupo. O Texto 4, por sua vez, devido a sua relevância no campo jornalístico, uma vez que se trata de um editorial, legitima a discussão, pois é sabido que apenas assuntos de reconhecido interesse público são escolhidos para figurar nesse espaço privilegiado de um grande jornal. Já o Texto 5, mesmo sendo aquele produzido por último e, portanto, o que teria mais condição de rever todo o percurso empreendido pelo debate do assunto, parece retomar a motivação do Texto 2, o que nos leva a pensar que os posicionamentos com relação ao assunto são possivelmente originários de duas fontes: 1) a

falta de informação e o desconhecimento científico sobre o assunto; e 2) a inflexibilidade e a rigidez de uma certa visão de mundo ao abordar o assunto.

Ao transpor as metáforas articuladas por Maingueneau na análise genérica desse *corpus*, temos que o **contrato**, como fundador do ato comunicacional, é respeitado em todos os textos, uma vez que todos cumprem as regras implícitas a constituição de seus gêneros. No caso do Texto 1 (notícia), por exemplo, cumpre-se o lide⁸, ouve-se as partes interessadas no caso relatado, como o MEC, a autora do livro Heloísa Ramos, um gramático e filólogo de renome como Evanildo Bechara e um dos colunistas do próprio jornal, o professor de língua portuguesa Pasquale Cipro Neto. Nesse sentido, portanto, o jornalista que assumiu o contrato implicado no gênero que produziu, realizou o que lhe era pertinente nesse contrato, expôs todas as informações necessárias à compreensão do leitor, ouviu a opinião das fontes sobre o assunto e não pressupôs nenhum saber que não fosse o do seu leitor-modelo. O mesmo se dá com os demais gêneros (Texto 2, 3, 4 e 5), em que o articulista expõe sua opinião sobre o assunto, articulando seus argumentos de acordo com sua linha de raciocínio, de modo a apresentar um arrazoado coerente com seu ponto de vista sobre a questão.

Ainda com relação ao contrato, precisamos considerar um aspecto temporal de ordem comunicacional. Há um acordo tácito entre o portador do texto (o jornal) e o coenunciador (os leitores) no sentido de considerarem as informações conceituais veiculadas naquele contrato genérico válidas por um dia. Também fazem parte do contrato genérico as implicações de suporte, já que o *mídiu*m impresso mantém um espaço mais restrito aos articuladores e ao jornalista que o *mídiu*m digital. Por isso, o Texto 3, por estar vinculado ao *mídiu*m digital, goza de uma vantagem com relação ao espaço, ou seja, pode produzir um texto mais longo para desenvolver sua argumentação. Por outro lado, no entanto, não tem o prestígio do *mídiu*m impresso, como os demais textos do *corpus*.

Observando agora a metáfora *teatral*, entendemos que há papéis sociais estabelecidos, voltados para o estatuto social de cada enunciador (jornalista e articulista). Assim, a metáfora teatral se volta para o **papel** dos parceiros dessa comunicação. Desse modo, temos no Texto 1 (notícia) o jornalista como *mediador*, relator das informações, aquele que serve ao leitor como meio de acesso ao fato, ou seja, a ponte entre o fato e o conhecimento do fato. Portanto, o jornalista não aparece, tanto que não assina o próprio texto, pois ele é apenas o meio (a ponte). A não assinatura do texto também confere ao leitor a sensação de imparcialidade, um dos objetivos mais caros do discurso jornalístico. Ao não assinar, o jornalista se omite,

⁸ No jargão jornalístico, o lide constitui-se das informações que respondem às seguintes perguntas: “o quê?”, “quem?”, “como?”, “quando?”, “onde?”, “para quê” e “por quê?”.

assumindo o papel de mero meio para informação. Há, claro, uma intencionalidade nesse ato, traduzida em conceder ao gênero notícia o status de verdade, objetividade e imparcialidade.

Com relação aos Textos 2, 3 e 5 (artigos de opinião), as representações de linguagem creditam ao articulista o lugar de *detentor do saber*. Nesses textos, espera-se, portanto, que os articulistas façam um uso da linguagem que os legitimem nessa posição. Isso também ocorre no Texto 4 (editorial), mas com a diferença de que, assim como a notícia, o texto não é assinado. Estamos diante, portanto, da figura institucional do jornal, que assume múltiplos papéis. O papel de *apaziguador* da polêmica, caracterizando-a como um “notório exagero” (cf. Anexo 4), o papel de *esclarecedor* dos maus entendidos ocorridos na polêmica, e, por último, repete-se o papel de *detentor do saber*, quando coloca mais abertamente sua opinião.

O *jogo* que decorre desses papéis é aquele que “de alguma forma, cruza as metáforas do contrato com as do teatro, enfatizando simultaneamente as regras implicadas na participação em um gênero do discurso e sua dimensão teatral” (MAINGUENEAU, 2011, p. 70). Transpondo esse conceito para nosso *corpus*, temos as seguintes **regras do jogo**: o jornalista do Texto 1 deve dar espaço às falas de seus entrevistados, responder às perguntas do lide e não se colocar explicitamente no texto que produz, enquanto, nos demais textos, os jornalistas e articulistas devem fazer o oposto: tratar de um tema de acordo com suas convicções e expor seus argumentos mediante uma linha de argumentação coerente, colocando-se em uma posição de detentor do saber para discorrer sobre o assunto.

3.1.1.3 A cenografia e o *ethos* discursivo

Vamos retomar um pouco nosso percurso de análise. Apresentamos no item anterior as cenas genéricas e suas respectivas implicações de *contrato*, *papel* e *jogo*, de acordo com a cena englobante em que se inserem (o discurso jornalístico) e com o veículo em que circulam (o jornal *Folha de S. Paulo*), uma vez que o veículo em questão é considerado de grande imprensa e tido como uma referência no meio em que atua. Agora, veremos como as coerções desse campo discursivo atuam na constituição das cenografias e dos *ethé* discursivos do jornalista e do articulista.

Como a cenografia é o lugar de constituição do *ethos*, vamos tratar essas categorias em conjunto, identificando como se dá, nos textos analisados, o processo de composição da cena com que o leitor primeiro se depara no contato com o gênero – a cenografia – e como, nesse

espaço construído, os enunciadores projetam a imagem de si mesmos – o *ethos* – para seus coenunciadores (os leitores).

Como a cenografia constitui-se no primeiro contato do coenunciador com o texto, determinamos, como procedimento metodológico, a análise primeira dos títulos dos textos de nosso *corpus* e a posterior análise do corpo do texto⁹ de cada exemplar do *corpus*. Vejamos.

Título – primeiros indícios da composição da cenografia

- A) “Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância” (14/05/2011)
- B) “Inguinorância” (15/05/2011)
- C) “Uma defesa do ‘erro’ de português” (16/05/2011)
- D) “Os livro” (19/05/2011)
- E) “Fale errado, está certo” (20/05/2011)

Sabemos que as regras coercitivas do discurso jornalístico impõem a construção de títulos que chamem a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, explicitem a ideia central ou o foco temático mais importante dos textos que os seguem. Ao observarmos os títulos dos textos selecionados, percebemos a recorrência de duas ideias centrais, uma conseqüente da outra. A primeira ideia recobra a questão do certo e do errado em língua e a segunda se refere à postura esperada diante do que se considera erro. Ambas as ideias apoiam-se sobre concepções de ensino de língua oriundas do senso comum, segundo as quais o ensino de língua deve se restringir ao ensino das normas do “bem falar” e “bem escrever” e a postura esperada da escola, por intermédio do professor, é a de mitigar os erros, combatendo-os.

Em A, ao usar a locução verbal *defende errar*, por exemplo, o enunciador (cuja voz atribuímos ao jornalista) destaca a ação contrária do que o senso comum espera de um livro didático distribuído pelo MEC. Ou seja, ao colocar o livro como *defensor* do erro de português e não como *combatente* do erro, o enunciador consegue atingir seu objetivo: chamar a atenção do leitor. Essa inversão é o que confere ao título da notícia a artimanha de físgar o leitor. Ao mesmo tempo, ao dizer que há uma *defesa*, subentende-se a pré-existência de uma *acusação*. Nesse sentido, o MEC é alçado ao papel de cúmplice de algo (ou de alguém) que está sendo alvo de uma acusação. Seguindo com nosso raciocínio, uma acusação implica que alguém cometeu um delito, ou seja, algo fora do código de conduta da sociedade.

⁹ Por corpo do texto entende-se toda a matéria verbal de um texto, excluindo-se os elementos acessórios como título, subtítulo, imagens, caixas de destaque, boxes etc..

Desse modo, o uso da palavra *errar*, indica que essa ação não é aceita socialmente. Dentro de um contexto educacional, invocado pela sigla MEC, temos indicativos, portanto, sobre a concepção de educação do enunciador, de acordo com a qual os erros devem ser corrigidos, combatidos e eliminados.

Em B, o artifício do título continua pautado no erro, mas dessa vez não no uso explícito da palavra *erro*, mas na grafia não convencional da palavra *ignorância*. Ao utilizar a grafia *inguinorância* como título de seu artigo, o articulista também centra fogo na questão do certo e do errado em língua. É preciso notar que ele não escolheu aleatoriamente um modo não convencional de grafar a referida palavra, mas optou por grafar justamente o modo como algumas pessoas das camadas menos escolarizadas da população pronunciam esta palavra. Ao escrever “*inguinorância*”, ele reproduziu o falar popular, o que, de fato, chama a atenção do leitor pelo inusitado do uso, uma vez que estamos em um contexto discursivo que prima pelo uso da variedade padrão da língua, a variedade de prestígio. Desse modo, ao pressupor que seu público leitor domina a variedade padrão da língua, o articulista lança mão da grafia da variedade popular da palavra *ignorância* para chamar atenção de seu leitor. O uso irônico dessa palavra no título revela um preconceito do articulista com relação à variedade popular da língua. No decorrer do texto, o estratagema de usar a palavra *inguinorância* no título se revela em consonância com as ideias centrais do autor. Nesse caso, vemos o título resultar em uma imbricação sobre a visão de mundo do enunciador.

Em C, temos novamente o uso da palavra *erro* em destaque. Chamamos a atenção, no entanto, para o uso das aspas nesse enunciado, o que indica que o enunciador considera uma acepção não usual da palavra *erro*. O erro a que o articulista se refere, portanto, não é o mesmo erro do senso comum. Nesse sentido, ele também instiga a curiosidade do leitor, que terá de ler seu texto para entender a que erro ele se refere no título do artigo. Continuando a análise de C, chamamos a atenção ainda para o uso da palavra *defesa* que, assim como em A, serve de chamariz, pois é provável que a conduta esperada seja o combate ao erro e não a defesa dele. Trabalhando com o oposto do esperado, portanto, o articulista chama a atenção do leitor e sintetiza a ideia central de seu artigo. Também é interessante observar o uso da palavra *uma*. Nesse contexto discursivo, ela corresponderia à voz dissonante, àquela – única – que tem algo diferente a dizer sobre a polêmica. Enquanto todos se voltam para o ataque ao livro – e por extensão ao erro de português –, este enunciador estaria sozinho, em seu campo de atuação, o campo jornalístico, a dizer algo diferente.

Em D, temos um processo semelhante ao de B, em que o erro não é expresso em palavra, mas exposto indiretamente pela falta de concordância na sentença “Os livro”. Observamos que o uso das aspas aqui serve para indicar o discurso de outro, a fala relatada, ou seja, a não autoria de tal enunciado, apenas a reprodução do mesmo.

Em E, temos novamente de forma explícita o uso das palavras *errado* e *certo*, dentro de um enunciado injuntivo que, assim como os títulos anteriores, surpreendem o leitor por transmitir a ideia oposta à esperada no senso comum. Ou seja, ao dizer “Fale errado, está certo”, trabalha-se com uma injunção (ordem, imposição, coerção) que expressa justamente o contrário do que se acredita ser o papel da escola, mobilizando assim uma memória discursiva comum, de acordo com a qual a escola seria responsável por resguardar a língua em sua forma “correta”, ou seja, a língua prescrita segundo as gramáticas normativas. Ao ordenar “fale errado”, afirmando-se que o errado é o certo, desestabiliza-se os conceitos de certo e errado construídos e partilhados socialmente, pois para estar certo é preciso acertar, e não errar. Desse modo, pelo estranhamento que depois se demonstra uma ironia, o articulista consegue chamar a atenção do leitor.

Os títulos instigam perguntas, que só serão respondidas se o leitor prosseguir com a leitura. Observemos as perguntas suscitadas pelos títulos do nosso *corpus*. Em A, diz-se que o livro defende errar concordância, o que implicar saber “que livro?”. Em B, a pergunta suscitada é “por que o articulista grafou a palavra ignorância de maneira não convencional?”, “O que é uma ignorância?”. Em C, implicam-se as perguntas “Que defesa?”, “Por que o erro de português precisa ser defendido?”, “Que erro é esse a que o articulista se refere utilizando aspas?”. O enunciador, dessa forma, oferece de antemão um direcionamento mais reflexivo sobre a questão, ao suscitar mais perguntas. Com o uso da expressão *uma defesa*, o articulista também aproxima seu artigo de opinião ao gênero jurídico relatório de defesa, de modo a causar a impressão de algo elaborado, como algo que se entrega a um juiz. O juiz, no caso, seria o leitor, que arbitrará sobre a questão, tendo em mãos tanto os “relatórios de acusação” quando os “de defesa”. Em D, utiliza-se o principal enunciado do livro a ser alvo de críticas, estabelecendo uma relação direta com o assunto a ser tratado, sem, no entanto, abrir brecha para nenhum questionamento. Em E, a asserção do título suscita a pergunta “Quem disse isso?”, deixando o espaço aberto para a procura do culpado, do responsável por dizer tal disparate.

Precisamos destacar que o uso de tais recursos e a escolhas feitas pelos enunciadores para a constituição dos títulos dos textos remetem à própria construção do *ethos* do jornalista

e articulista, uma vez que constituem o posicionamento dos enunciadores sobre a questão. A seguir, vamos nos dedicar ao exame do corpo do texto de nosso *corpus*.

Corpo do texto – o local de consolidação da cenografia e do *ethos* discursivo

Ao nos debruçarmos mais detidamente sobre o *corpus*, notamos que a cenografia consolidada no corpo dos textos é a de um *tribunal de justiça*. Cada texto compõe essa cenografia de forma particular, mas as cenografias dos cinco textos em conjunto funcionam como um *juízo público* do livro didático, em que o jornalista, no Texto 1, assume o papel de *relator*, realizando um resumo do ocorrido e relatando os pronunciamentos das partes interessadas e especialistas ouvidos sobre a questão; os articulistas, enunciadores do Texto 2 e 5, assumem o papel dos *advogados de acusação*, argumentando em favor da condenação do livro didático; o articulista enunciador do Texto 3 assume, por sua vez, o papel de *advogado de defesa*, argumentando em favor da absolvição do livro didático; o editorial, cuja voz é a da instituição jornal, no Texto 4, assume o papel do *conciliador*, argumentando em favor do encerramento do debate; os coenunciadores (os leitores, no caso) assumem o papel de *jurados*, caso se definam, ou de *plateia*, caso não opinem; e, por último, o livro didático assume o papel de *réu* e o MEC de seu *cúmplice*. Essa cenografia não foi composta ao acaso, ela reflete o que representou o debate no contexto discursivo do campo jornalístico.

A seguir, vamos destacar os fragmentos de cada texto que explicitam essa cenografia e revelam as diferentes concepções de ensino de língua em jogo no debate sobre o tema.

Texto 1

Vejamos como o Texto 1 é produzido de modo a construir o *ethos* do jornalista como *relator do processo*. Na primeira parte da notícia, o jornalista realiza um resumo dos acontecimentos. Observemos no fragmento abaixo:

Fragmento 1

Um livro didático para jovens e adultos distribuído pelo MEC a 4.236 escolas do país reacendeu a discussão sobre como registrar as diferenças entre o discurso oral e o escrito sem resvalar em preconceito, mas ensinando a norma culta da língua.

Um capítulo do livro “Por uma Vida Melhor”, da ONG Ação Educativa, uma das mais respeitadas na área, diz que, na variedade linguística popular, pode-se dizer “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”.

Em sua página 15, o texto afirma, conforme revelou o site IG: “Você pode estar se perguntando: ‘Mas eu posso falar os livro?’”. Claro que pode. Mas fique

atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico”.
(14/05/2011)

Nota-se que o jornalista cumpriu o lide, respondendo às perguntas essenciais sobre o ocorrido. A notícia é precisa nas informações, tanto que o jornalista apurou o número de escolas que adotam o livro. Esse número, que ultrapassa os três dígitos, causa um impacto no leitor diferente de um número que se restringisse à casa da dezena, por exemplo. Sabendo disso, o jornalista opta por dar a informação um tratamento de destaque, colocando-a já no primeiro parágrafo do texto.

No segundo parágrafo, ao dizer que a ONG Ação Educativa é “uma das mais respeitadas na área”, o jornalista, implicitamente, está chamando atenção do leitor para o inusitado da questão, pois se a ONG é respeitada, o esperado é que suas ações não causem polêmicas que prejudiquem sua imagem. Ou seja, está dando ao episódio um caráter de exceção, um dos traços mais valorizados por jornalistas em busca de notícias.

No terceiro parágrafo, verificamos que o fato foi revelado pelo site IG. Como praxe, os jornalistas reproduzem notícias de outros veículos, no intuito de não perderem um acontecimento, não deixarem escapar uma notícia que um concorrente noticiou. Desse modo, muitas vezes, os jornais são pautados por outros jornais, de modo que um jornal acaba considerando notícia o que o concorrente noticiou. Isso produz um efeito cascata no campo jornalístico. Provavelmente, se o IG não tivesse considerado o caso do livro *Por uma vida melhor* uma notícia, essa polêmica não teria sequer sido deflagrada. Ou seja, caso o jornalista do IG fosse um pouco mais esclarecido sobre as novas tendências em ensino de língua e caso não tivesse internalizado a questão das normas gramaticais de forma tão profunda, talvez não tivesse achado nada de errado no tal livro didático, e, portanto, não teríamos polêmica. O fato de o livro ter sido considerado notícia, já nos revela um descompasso entre o que o senso comum – incluindo os jornalistas e articulistas – reconhecem como ensino de língua e o que se pratica, via PCNs, nas instâncias pedagógicas do país.

Vejamos o próximo parágrafo, em que o jornalista dá o parecer do MEC sobre a obra.

Fragmento 2

Segundo o MEC, o livro está em acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) - normas a serem seguidas por todas as escolas e livros didáticos.

(14/05/2011)

A questão da norma quando se trata do assunto ensino de língua está tão internalizada no senso comum que o jornalista define os PCNs como normas, contudo, na própria descrição da sigla lê-se a palavra *parâmetros*. E parâmetros não são normas, uma vez que eles dão indicações e recomendações para nortear o trabalho das escolas e dos professores, e não decretam leis ou prescrevem uma forma única de ensino.

Texto 2

Passando para o Texto 2, podemos ver como a cenografia de um tribunal, de um julgamento público fica mais explícita. De acordo com essa cenografia, o enunciador acusa o réu (o livro didático) de crime. Vejamos:

Fragmento 3

Os autores do **crime** linguístico aprovado pelo MEC usam um argumento **delinquencial** para dar licença para o **assassinato** da língua: dizem que quem usa "os livro" precisa ficar atento porque "corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico". [...] (15/05/2011) [Grifo nosso].

As palavras destacadas demonstram o repúdio do enunciador aos autores do livro didático, no caso a autora Heloísa Ramos, acusando-a, sem uso de meias palavras, de ter cometido um crime.

No fragmento a seguir, que compreende o primeiro parágrafo do Texto 2, o enunciador esclarece o uso irônico do título “Inguinorância”. Leiamos:

Fragmento 4

[...] Não, leitor, o título acima não está errado, segundo os padrões educacionais agora adotados pelo mal chamado Ministério de Educação. Você deve ter visto que o MEC deu aval a um livro que se diz didático no qual se ensina que falar "os livro" pode.

Não pode, não, está errado, é ignorância, pura ignorância, má formação educacional, preguiça do educador em corrigir erros. Afinal, é muito mais difícil ensinar o certo do que aceitar o errado com o qual o aluno chega à escola. (15/05/2011)

Mais uma vez, a questão do certo e do errado em língua é o cerne da polêmica. No fragmento acima, notamos que o enunciador desaprova os novos padrões educacionais do MEC, que para ele é um mal, ou seja, o foco da acusação, porque o livro didático assume que, em alguns contextos, o aluno pode não realizar a concordância entre os termos da oração, o que configura erro gramatical, segundo a gramática normativa. Disso percebemos que há uma generalização intencional do erro cometida pelo articulista. Do erro de concordância, ele

passou ao erro ortográfico sem nenhum critério, pois, segundo sua concepção de ensino de língua, erro é erro, e todo erro deve ser combatido.

Quando o enunciador do Texto 2 se refere ao MEC como “o mal chamado MEC”, ele está deslocando o MEC no lugar de cúmplice, ao lado do livro didático em questão no banco dos réus, pois ele seria o responsável pelo crime cometido contra a língua portuguesa.

No segundo parágrafo, no papel de advogado de acusação, o enunciador pronuncia-se ainda como a voz da razão sobre o que pode e o que não pode em língua. Segundo ele, errar concordância não pode, e erros em língua são inadmissíveis. Se o professor não corrige, não é porque respeita a variedade linguística do aluno, é porque o professor é preguiçoso e não cumpre seu papel. Nesse momento, o enunciador também coloca o professor no banco dos réus, acusando-o de maneira desrespeitosa. Seu discurso neste parágrafo é veemente e bem próximo do oral, com repetição marcada das palavras *não*, para afirmar que não se pode errar concordância ao falar, e da palavra *ignorância* para marcar bem o estatuto daqueles que cometem esses erros.

Dessa noção de ignorância como falta de saber, de conhecimento, incompetência e estupidez vem a ideia de que o domínio da gramática normativa é sinal de civilidade, de evolução. Ou seja, quem não se adequa a essas normas não seria civilizado, seria menos evoluído. Vejamos no fragmento abaixo:

Fragmento 5

[...] Não se trata de preconceito linguístico. Trata-se, pura e simplesmente, de respeitar normas que custaram anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que umas entendam perfeitamente as outras. (15/05/2011)

Interessante perceber que o argumento do enunciador, segundo o qual as normas gramaticais seriam um produto evolutivo da língua, pode ser utilizado para derrubar sua própria tese, pois um dos princípios evolutivos de uma língua é justamente o princípio da economia linguística. Ou seja, no caso do livro didático em que se diz na variedade popular “Os livro”, nada mais econômico e sensato linguisticamente que marcar o plural no primeiro termo do enunciado, de modo a não ter que flexionar todos os demais. Alguns linguistas, inclusive, apontam esse fenômeno do falar popular como passível de ser convencionado num futuro ainda sem previsões. Essa afirmação, portanto, revela um desconhecimento por parte do enunciador dos fenômenos linguísticos. Ou seja, trata-se de uma pessoa advogando sobre o caso sem o conhecimento científico necessário para isso, de modo que sua acusação, seu

discurso, torna-se inconsistente e extremamente preconceituoso, sobretudo, para um leitor mais bem informado ou especializado na área.

Por fim, o enunciador usa de uma analogia para sensibilizar o corpo de jurados (os leitores) sobre as terríveis consequências do crime.

Fragmento 6

Os autores do livro criminoso poderiam usar outro exemplo: "Posso matar um desafeto? Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito jurídico". Tal como matar alguém viola uma norma, matar o idioma viola outra. Condenar uma e outra violação está longe de ser preconceito. É um critério civilizatório. (15/05/2011)

É possível perceber que, no fragmento acima, a argumentação do enunciador é apelativa, colocando a questão da condenação do livro como um dever civilizatório. Com isso, ele está dizendo a seu coenunciador (o leitor) que, investido do papel de *jurado*, deve condenar tanto o livro em questão quanto os responsáveis por sua circulação: o MEC. Mais uma vez, o não cumprimento da norma é tido como algo inadmissível e com consequências drásticas à manutenção da língua. Não por acaso o enunciador se utiliza repetidas vezes do verbo *violar*, de forte carga semântica. O paralelo entre “matar uma pessoa” e “matar a língua” é pesado, mas elucidativo acerca do quanto, para esse enunciador, é sagrado o respeito à gramática normativa. Em seu papel de advogado de acusação (*ethos*), o articulista lança mão de todos os argumentos de que dispõe para condenar o réu (o livro), até mesmo da forma mais apelativa, o que se mostra mais pertinente à cenografia por ele construída que às cenas englobante e genérica de seu texto.

Texto 3

Ao observarmos o primeiro parágrafo do Texto 3, é possível notar que o leitor já se depara com uma cenografia que, antes de mais nada, contextualiza a polêmica, colocando-a como fruto de um ataque unânime de parte da imprensa ao livro didático *Por uma vida melhor*. Vejamos no fragmento a seguir:

Fragmento 7

O pessoal pegaram pesado. Da esquerda à direita, passando por vários amigos meus, a imprensa foi unânime em atacar o livro didático "Por uma Vida Melhor", de Heloísa Ramos. O suposto pecado da obra, que é distribuída pelo Programa do Livro Didático, do Ministério da Educação, é afirmar que construções do tipo “nós pega o peixe” ou “os livro ilustrado mais interessante estão

emprestado” não constituem exatamente erros, sendo mais bem descritas como “inadequadas” em determinados “contextos”. (16/05/2011)

É importante considerar que, ao começar o texto, o jornalista elabora uma frase-síntese de seu pensamento com relação ao ocorrido. Utiliza-se de um desvio de concordância para brincar com o assunto. Inicia, então, sua argumentação de forma leve, brincalhona, embora aponte, em seu argumento inicial, para um exagero no comportamento, inclusive, de pessoas próximas, “amigos meus”, ele diz, dos colegas de cena jornalística ao tratar a questão. Resume esse comportamento, dizendo “a imprensa foi unânime em atacar o livro didático”, entendendo que talvez seja a voz dissonante desse contexto discursivo. Tendo essa consciência, é possível considerar alguns traços que sinalizam características de seu *ethos*, como a moderação e o reconhecimento da fraqueza do outro. A adoção dessa postura mais amena, que lhe confere o *ethos* de *esclarecedor da questão* também pode ser vista como uma estratégia usada pelo articulista para ser lido, uma vez que sua posição diverge das demais.

Ao dizer “o suposto pecado do livro”, o enunciador trabalha no plano da suposição e não da asserção, como os outros textos sobre o assunto, e utiliza a palavra *pecado* no lugar do que o Texto 2 chamou de *crime*. Ou seja, ao trazer uma palavra do domínio religioso – aquele que peca, afinal, viola um preceito religioso – o enunciador, no papel de advogado de defesa (*ethos*), realiza um empreendimento no sentido de sensibilizar o coenunciador. Ao invocar a palavra *pecado*, traz com ela a noção de perdão, uma vez que, segundo os preceitos religiosos, todo pecado é passível de ser perdoado. Além disso, estaria ele também alçando a questão da obediência às regras gramaticais a um caráter de dogma religioso. A aproximação com esse domínio discursivo – o religioso – configura-se, assim, como uma estratégia discursiva que, diferentemente do Texto 2, afasta a ideia do réu criminoso, aproximando-o do leitor, uma vez que, ainda segundo o dogma religioso, todos somos iguais na condição de pecadores.

No fragmento a seguir, o enunciador insinua estabelecer seu *ethos* como moderador, mas apresenta o argumento que o faz defender uma posição. Vejamos:

Fragmento 8

Eu mesmo faria coro aos moderados, não fosse o fato de que, do ponto de vista da linguística --e não o da pedagogia ou da gramática normativa--, a posição da professora Heloísa Ramos é corretíssima, ainda que a autora possa ter sido inábil ao expô-la. (16/05/2011)

Ou seja, o enunciador, ao entender que há diferentes pontos de vista imbricados na questão – o da linguística, o da gramática normativa e o da pedagogia – mostra que possui um

entendimento de base científica sobre o tema e que possui respaldo teórico para tratar do assunto abordado (ensino de língua materna).

No fragmento seguinte, há todo um esforço didático do enunciador em trazer ao entendimento do leitor as diferentes perspectivas em jogo no debate sobre o livro didático. Observemos:

Fragmento 9

Se, na visão da gramática normativa, deixar de fazer uma flexão plural ou apor uma vírgula entre o sujeito e o predicado constituem crimes inafiançáveis, na perspectiva da linguística nada disso faz muito sentido. Mas prossigamos com um pouco mais de vagar. Se os linguistas não lidam com concordâncias e ortografia o que eles fazem? Seria temerário responder por todo um ramo do saber que ainda por cima se divide em várias escolas rivais. Mas, assumindo o ônus de favorecer uma dessas correntes, eu diria que a linguística está preocupada em apontar os princípios gramaticais comuns a todos os idiomas. Essa ideia não é exatamente nova. Ela existe pelo menos desde Roger Bacon (c. 1214 - 1294), o "pai" do empirismo e "avô" do método científico, mas foi modernamente desenvolvida e popularizada pelo linguista norte-americano Noam Chomsky (1928 -). (16/05/2011)

Ou seja, no calor do debate, o enunciador assume o papel de advogado de defesa, prestando um esclarecimento e, desse modo, assumindo um papel de divulgador do saber científico ao público leitor não especializado – um papel didático, sem dúvida. Assim, ao sentir-se impelido a fazer o que ele mesmo chamou de “defesa do ‘erro’ de português”, o enunciador vê-se na obrigação de prestar um serviço aos leitores – o serviço de divulgação científica –, serviço este que deveria ser de obrigação do jornalista, o qual assumiria o *papel* de divulgador científico (*ethos*).

É importante notarmos, portanto, que apenas pela oportunidade do debate sobre o livro didático um artigo de opinião buscou dar conta de divulgar um conhecimento científico que não se costuma divulgar. Provavelmente, esse único artigo não tenha sido suficiente para informar o público leitor de questões acerca da linguística. Mas é notório o esforço do enunciador do Texto 3 nesse sentido.

Particularmente elucidativo é o fragmento abaixo, em que o enunciador coloca a linguagem na perspectiva de sua função mais cara: garantir o sucesso da comunicação entre os interlocutores. Assim, ele esclarece o que seria “erro” e “acerto” de acordo com essa perspectiva, desmitificando a visão dogmática do erro e do acerto em língua.

Fragmento 10

[...] Se a linguagem é a resposta evolucionária à necessidade de comunicação entre humanos, o único critério possível para julgar entre o linguisticamente certo e o errado é a compreensão ou não da mensagem transmitida. Uma frase ambígua

seria mais “errada” do que uma que ferisse as caprichosas regras de colocação pronominal, por exemplo. (16/05/2011)

E conclui com um toque de humor, ao dizer “A depender do zelo idiomático de meus colegas da imprensa, ainda estaríamos todos falando o mais castiço protoindo-europeu.”, considerando, assim, exagerado o zelo de seus pares com relação à língua. O enunciador do Texto 3 demonstra ainda utilizar-se da estratégia de preservação das faces, uma vez que ele se utiliza do humor e da diplomacia para criticar seus colegas.

Texto 4

Do editorial publicado sobre o assunto, vale a pena observamos a composição de uma cenografia conciliatória, em que a instituição jornalística procura pronunciar-se de modo a concluir o debate sobre a questão. Debate que ela própria deslegitima, ao classificá-lo como “um notório exagero”, conforme podemos verificar no primeiro parágrafo do texto:

Fragmento 11

Há notório exagero na polêmica deflagrada pela revelação de que um livro didático adotado pelo Ministério da Educação (MEC) admite o emprego de expressões erradas, do ponto de vista gramatical, dependendo do contexto em que são utilizadas. (19/05/2011)

Como instituição que prima pelo conhecimento e pela divulgação de informações, afirma, no fragmento a seguir, que “há muito a norma culta deixou de ter valor absoluto”. Vejamos:

Fragmento 12

Há muito que a norma culta -o padrão estabelecido por gramáticos e lexicógrafos, que nem sempre, aliás, se põem de acordo- deixou de ter valor absoluto. O substrato real de toda língua está na fala popular, que evolui ao longo do tempo e impõe, cedo ou tarde, mudanças na norma que se convencionou ser a correta. (19/05/2011)

Ou seja, quando o jornal coloca “há muito a norma cultura deixou de ter valor absoluto”, ele pode levar a crer que essa informação é de conhecimento geral, uma vez que não é um dado inscrito “há muito”. No entanto, se de fato essa informação fosse do conhecimento de todos, inclusive do jornalista que produziu o Texto 1, provavelmente a polêmica não teria sido deflagrada.

Por entender, portanto, que estava veiculando informações desatualizadas de modo categórico, a primeira ação do jornal como instituição é deixar claro que tem consciência de que a norma culta deixou de ter valor absoluto, o que não se verifica no texto de sua redação, portanto, de sua responsabilidade (Texto 1). Para não assumir esse ônus – uma vez que o papel do jornalista e, por extensão, do órgão de imprensa é estar bem informado e atualizado –, o editorial logo assume ter consciência dos conhecimentos linguísticos, como o fato de a língua ser passível de mudança ao longo do tempo, alterando-se com isso suas convenções. Admite, inclusive, que as regras e convenções de um idioma possuem exceções e anomalias.

Por fim, após estabelecer o *ethos* de órgão de imprensa “up to date”, entendido dos conceitos linguísticos, acrescenta-se a esse *ethos* a faceta do alguém preocupação com a educação no país. Ou seja, o *ethos* constituído no Texto 4 procura ser conciliador, encerrando o debate e jogando luz para o que, de seu ponto de vista, é de fato preocupante: uma pedagogia da “lei do menor esforço nas escolas”. Desse modo, o enunciador do Texto 4 acaba utilizando o mesmo argumento desrespeitoso do Texto 2, segundo o qual o professor é preguiçoso, mas utiliza uma estratégia mais polida para dizer isso. Em resumo, com relação ao Texto 4, o que fica fortemente marcado em relação ao *ethos* é o papel conciliador e ciente das informações mais atualizadas sobre a questão do ensino de língua, cuja intenção principal é manter-se como uma fonte confiável de busca por atualização: principal função de um jornal para seus leitores.

Texto 5

O Texto 5, que encerra nosso *corpus*, retoma a cenografia do julgamento, em que o momento da fala é do *advogado de acusação (ethos)*. Conforme já foi analisado anteriormente, o título traz para a luz do debate a questão do certo e errado em língua. Seguindo a análise, nos deparamos com o primeiro parágrafo em que o enunciador declara:

Fragmento 13

Nada mais representativo da **burrice** do que essa **teoria do falar errado**. Foi quando fui presidente da República que universalizei o programa do livro gratuito nas escolas, e o grande problema era a qualidade do livro. (20/05/2011) [Grifo nosso].

Chamamos a atenção no fragmento para a palavra *burrice* e para a expressão *teoria do falar errado*. No primeiro enunciado de seu discurso, o enunciador revela um total desconhecimento das especificidades das modalidades escrita e falada da língua e do

fenômeno da variação linguística, ao que ele chama de “teoria do falar errado”. É com arrogância que o enunciador declara que esses conhecimentos são a representação da burrice, quando, em verdade, para leitor não leigo no assunto, o enunciador está atestando sua condição de mal informado e não merecedor de crédito do leitor. Em seguida, é importante observar que o enunciador fala na qualidade de ex-presidente da República, portanto, do cargo mais alto do governo federal, aquele que, segundo sua própria declaração, universalizou o programa do livro gratuito nas escolas. Ou seja, nesse momento do discurso, o enunciador lança de seu estatuto de autoridade para legitimar-se como aquele que sabe, que detém o saber, que participou pessoalmente do processo, por isso, é a fonte máxima da credibilidade. Esse é o *ethos* assumido pelo enunciador.

Após longo preâmbulo cheio de lugares-comuns, passa a se pronunciar com relação à polêmica. Observemos em que termos essa colocação é feita:

Fragmento 14

A língua é instrumento de unidade e político. É a primeira identidade. Não é por acaso que a Alemanha e a França gastam quantias fabulosas para manter, inclusive mundo afora, o ensino do alemão e do francês. É impossível pensar em **matar** as suas línguas, **deformando-as**, **sem regras** e **sem falantes**. É nesse quadro que o Brasil resolve **criminalizar** quem fala corretamente e quer ensinar a que os outros também o façam. (20/05/2011) [Grifo nosso].

No fragmento acima, podemos verificar a constituição do *ethos* do enunciador como ex-chefe de Estado e atual político, aquele que enxerga a língua como identidade da nação. Notamos, no uso de palavras em destaque, a remissão à cenografia jurídica, criminal, em que se considera a variação em língua uma deformidade, um ato criminoso, chegando a relacionar essas alterações, colocadas pelo enunciador como uso “sem regras”, à falta de falantes de um idioma. Mais uma vez, assim como no Texto 2, há vários indícios de falta de conhecimento linguístico por parte do articulista, que paradoxalmente se coloca em posição de autoridade ao tratar do assunto.

Destacamos ainda, conforme fragmento abaixo, que para o enunciador a função do professor se restringe a corrigir erros, o que revela mais uma vez o desrespeito com esse profissional. Adiante, quando tenta discorrer sobre discriminação e preconceito linguístico, assim como no Texto 2, o enunciador acaba, durante a tentativa, incorrendo ele mesmo em preconceito. Vejamos como isso se dá no texto:

Fragmento 15

Uma língua de cultura é uma evolução da língua. Sem regras, ela se torna outra língua, passando por crioulo, dialeto ou outra coisa que se queira chamar. (20/05/11)

Em sua exposição, o enunciador considera língua de cultura a língua regida por regras segundo uma gramática normativa, identificando nesse processo a evolução de uma língua. Novamente, há uma aproximação com os argumentos apresentado no Texto 2, em que o domínio da variedade padrão (ou norma culta, para usar o termo que eles utilizam) estaria diretamente ligado ao conceito de civilização. Ou seja, para ser civilizado, evoluído, é preciso dominar as normas, falar corretamente. E, então, numa atitude preconceituosa considera o crioulo e outras línguas, os quais ele mal sabe distinguir ou nomear, menos evoluídas ou menos civilizadas. Tomando essa visão de mundo, fica claro que, ao mencionar um bom exemplo de política linguística, o enunciador lança mão de línguas como o francês e o alemão, revelando um pensamento eurocêntrico e nacionalista. O nacionalismo atrelado à civilidade faz-se evidente no fragmento a seguir:

Fragmento 16

O dever do Ministério da Educação é defender a língua portuguesa, pois está na Constituição (art. 13) que o idioma oficial do Brasil é a língua portuguesa. Se aceitássemos a **licenciosidade linguística**, o próprio Ministério da Educação perderia a sua razão de ser. “Voltemos ao **sistema tribal**: cada um fala como quer.”. (20/05/11). [Grifo nosso].

Notamos e destacamos a expressão *licenciosidade linguística*, cunhada pelo enunciador. Ou seja, nesse espaço de debate, em que se assume o papel de acusador do livro em questão, o enunciador utiliza termos ininteligíveis, empolados e criados por ele para florear seu discurso pouco científico. Com uma frase de efeito, em que apregoa o risco do retorno ao sistema tribal, caso as regras não sejam respeitadas, mais uma vez, o enunciador coloca a variedade padrão como a evolução da língua e as demais variedades, como ameaças à evolução, ou seja, a barbárie. Assim, verificamos, de fato, muito preconceito e um exagero comum à fala do político, à fala do palanque, à fala exacerbada e com pouca cientificidade. Chamamos a atenção para essas características, pois elas são fundamentais na construção do *ethos* do enunciador nesse contexto discursivo.

Na relação entre os textos, portanto, destacamos a composição da cenografia de *juízo*, em que os atores desempenharam diferentes papéis, como em uma corte criminal.

Seguindo essa cenografia, os *ethé* dos enunciadores se desenvolveram como: relator do processo (Texto 1), advogados de acusação (Texto 2 e Texto 5), advogado de defesa e moderador (Texto 3) e conciliador (Texto 4). Com relação ao coenunciador (o leitor), temos o papel de jurado, caso tenha definido um voto, ou plateia, caso tenha apenas assistido ao debate. Os réus são o livro didático e o MEC, como cúmplice.

Concluindo a análise, ainda gostaríamos de destacar que os argumentos lançados pelos acusadores do livro balizaram-se em um forte apego às normas gramaticais e no desconhecimento completo dos conceitos linguísticos. Acreditamos que essa visão dogmática da língua, de acordo com a qual a fala deve ser o espelho da escrita e a única escrita aceita deve ser aquela regulamentada pelas prescrições da gramática normativa, tenha ressonância entre o público leitor, pois ela reflete o modo como a maioria dos adultos de hoje aprenderam a língua nas aulas de língua materna em suas longínquas experiências escolares.

No entanto, apesar de ainda encontrarem ressonância, esse discurso se esfacela caso seja dirigido a um coenunciador mais conhecedor dos conceitos linguísticos e, por conseguinte, de consciência linguística mais ampla. A depender do leitor, portanto, esses discursos, apesar carregarem pouca ou nenhuma cientificidade, serão validados ou não.

O fato desses textos, em sua maioria, serem assinados livra, em parte, a responsabilidade assumida pelo jornal com relação aos preceitos de sua linha editorial. Como espaço de discussão o suporte não foi unívoco, o que reflete certa pluralidade. No entanto, não podemos deixar de apontar um desequilíbrio das forças argumentativas, de um lado, o peso das acusações de vários textos em *mídiu*m impresso; de outro, um exemplar de defesa em *mídiu*m digital. Pensando nisso, não nos parece um espaço de iguais condições para o debate. Com isso, concluimos nossa análise. Mais considerações a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de realizar a análise dos textos que constituem nosso *corpus* de pesquisa, podemos então retomar as perguntas feitas inicialmente. Primeiramente, contudo, cabe retomarmos a origem dos questionamentos.

À época da polêmica sobre o livro didático *Por uma vida melhor*, já era possível notar uma dicotomia entre a concepção de ensino de língua vigente fora da academia, segundo a qual a manutenção e o respeito às normas e aos padrões de uso próprio de uma classe dominante deve se sobrepor aos demais usos, e a concepção de ensino da língua vigente na academia, segundo a qual a língua, considerada um fato social, funda-se nas necessidades de comunicação, sendo válida toda e qualquer variedade linguística que obtiver sucesso comunicativo.

Dessa percepção, formulamos as seguintes perguntas: Que conhecimentos linguísticos e pedagógicos o jornalista e o articulista detêm para ocupar uma posição de autoridade sobre o ensino de língua portuguesa? Que concepção de ensino de língua eles defendem? Quão próxima ou distante essa concepção está da concepção de ensino de língua sugerida pelos estudos mais atuais da área? E, por último, que consequências esse discurso jornalístico sobre o ensino de língua teria na formação da opinião do leitor sobre a problemática?

Ao longo da análise, procuramos perseguir as respostas a essas perguntas. Nessa busca, entendemos que o jornalista e o articulista, homens de letras que são, ocupam de fato uma posição de autoridade sobre a língua, pois proferem sua opinião de um lugar privilegiado na sociedade – o jornal. Consideram-se homens cultos, que tiram seu ofício da língua e, por isso, possuem o direito de opinar sobre o uso dela.

Analisando os textos, consideramos que, no embate entre a concepção de ensino de língua tida na academia e recomendada às escolas, via PCN, e a concepção de ensino de língua que emerge dos textos jornalísticos pró-normatização da língua verifica-se, de fato, um descompasso.

Constatamos que esse desencontro de concepções de ensino de língua teria origem na falta de divulgação científica na área de estudo da linguagem, o que se reverte em falta de compreensão da imprensa sobre as novas abordagens e metodologias de ensino de língua, tendo como consequência o desconhecimento das teorias linguísticas pela sociedade, causando polêmicas nascidas de mal-entendidos e de falta de informação, impulsionando a

reverberação de um discurso pró-perpetuação de uma concepção tradicional e normativa de ensino de língua.

Durante a análise, coube-nos ainda refletir sobre os resultados de uma visão dogmática da língua. Entendemos que essa visão ignora e deprecia outras variedades da língua, estabelecendo como base fatores de ordem ideológica. Os parâmetros, portanto, não são de ordem científica, tampouco linguística. Eles são, portanto, fundamentados em ideias equivocadas, como purismo, nacionalismo, evolucionismo, civilidade etc. Essas ideias levam a deflagrar posturas de ignorância, intolerância, arrogância e preconceito no tratamento desse assunto.

Por isso, consideramos que sem o empreendimento de esforços para divulgar esse conhecimento, o distanciamento entre a academia e a sociedade não será superado. O aparato teórico dos linguistas e estudiosos da linguagem, cujos resultados estão marcados por inegáveis avanços na área ao longo das últimas décadas, precisa ser revertido para o leigo. Nesse processo de divulgação científica, a imprensa pode ser uma valiosa aliada dos linguistas, dando uma significativa contribuição na mudança da mentalidade sobre o ensino de língua materna.

Consideramos, portanto, que o esforço dos linguistas deva centrar-se mais na divulgação científica, para que todos – para além da academia – possam alcançar uma dimensão mais consciente sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e sobre suas próprias experiências cotidianas de vivência de linguagem.

REFERÊNCIAS

- BARONAS, Roberto Leiser; COX, Maria Inês Pagliarini. Por uma vida melhor na mídia: discurso, aforização e polêmica. **Linguagem em discurso**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, v. 13, n. 1 (2013). Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1495>. Acesso em: 22 fev. 2014.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- CAVALCANTI, Bruna; SEGALLA, Amauri. O assassinato da língua portuguesa. **Isto É Brasil**, São Paulo, 20 maio 2011. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/paginar/138200_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA/2>. Acesso em: 22 fev. 2014.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da linguística – linguagem, teoria e ensino**. Ponta Grossa, PR: UFGP; São Paulo: Parábola, 2007.
- COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- FOLHA DE S. PAULO. **Manual de redação**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- _____. 1981: os passos necessários. Folha de S. Paulo, São Paulo, 1981. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/institucional/projeto-1981-3.shtml>>. Acesso em: 2 mar. 2014.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LIVRO distribuído pelo MEC defende errar concordância. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 maio 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405201112.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivências de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.
- “OS livro”. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 maio 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1905201102.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2014.
- RAMOS, Heloísa. Escrever é diferente de falar. In: **Por uma vida melhor**. São Paulo: Ação Educativa/Global, 2011. (Coleção Viver e Aprender).
- ROSSI, Clóvis. Inguinorância. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 maio 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1505201103.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2014.
- SARNEY, JOSÉ. Fale errado, está certo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 maio 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2005201106.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2014.
- SCHWARTSMAN, Hélio. Uma defesa do "erro" de português. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 maio 2011. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/916634-uma-defesa-do-erro-de-portugues.html>>. Acesso em: 16 fev. 2014.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – NOTÍCIA

São Paulo, sábado, 14 de maio de 2011 **FOLHA DE S.PAULO** **cotidiano**

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#) | [Comunicar Erros](#)

Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância

Texto entregue a jovens e adultos afirma que é possível dizer "os livro"

Para ministério, obra segue os Parâmetros Curriculares Nacionais, pelos quais não há uma forma "certa" de falar

DO RIO

Um livro didático para jovens e adultos distribuído pelo MEC a 4.236 escolas do país reacendeu a discussão sobre como registrar as diferenças entre o discurso oral e o escrito sem resvalar em preconceito, mas ensinando a norma culta da língua.

Um capítulo do livro "Por uma Vida Melhor", da ONG Ação Educativa, uma das mais respeitadas na área, diz que, na variedade linguística popular, pode-se dizer "Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado".

Em sua página 15, o texto afirma, conforme revelou o site IG: "Você pode estar se perguntando: "Mas eu posso falar os

livro?". Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico".

Segundo o MEC, o livro está em acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) -normas a serem seguidas por todas as escolas e livros didáticos.

"A escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar, a que parece com a escrita; e o de que a escrita é o espelho da fala", afirma o texto dos PCNs.

"Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos", continua.

Heloísa Ramos, uma das autoras do livro, disse que a citação polêmica está num capítulo que descreve as diferenças entre escrever e falar, mas que a coleção não ignora que "cabe à escola ensinar as convenções ortográficas e as características da variedade linguística de prestígio".

O linguista Evanildo Bechara, da Academia Brasileira de Letras, critica os PCNs.

"Há uma confusão entre o que se espera da pesquisa de um cientista e a tarefa de um professor. Se o professor diz que o aluno pode continuar falando "nós vai" porque isso não está errado, então esse é o pior tipo de pedagogia, a da mesmice cultural", diz.

"Se um indivíduo vai para a escola, é porque busca ascensão social. E isso demanda da escola que lhe ensine novas formas de pensar, agir e falar", continua Bechara.

Pasquale Cipro Neto, colunista da **Folha**, alerta para o risco de exageros. "Uma coisa é manifestar preconceito contra quem quer que seja por causa da expressão que ela usa. Mas

isso não quer dizer que qualquer variedade da língua é adequada a qualquer situação."

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405201112.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#) | [Comunicar Erros](#)

CLÓVIS ROSSI

Inguinorança

SÃO PAULO - Não, leitor, o título acima não está errado, segundo os padrões educacionais agora adotados pelo mal chamado Ministério de Educação. Você deve ter visto que o MEC deu aval a um livro que se diz didático no qual se ensina que falar "os livro" pode.

Não pode, não, está errado, é ignorância, pura ignorância, má formação educacional, preguiça do educador em corrigir erros. Afinal, é muito mais difícil ensinar o certo do que aceitar o errado com o qual o aluno chega à escola.

Em tese, os professores são pagos -mal pagos, é verdade- para ensinar o certo. Mas, se aceitam o errado, como agora avaliza o MEC, o baixo salário está justificado. O professor perde a razão de reclamar porque não está cumprindo o seu papel, não está trabalhando direito e quem não trabalha direito não merece boa paga.

Os autores do crime linguístico aprovado pelo MEC usam um argumento delinquencial para dar licença para o assassinato da língua: dizem que quem usa "os livro" precisa ficar atento porque "corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico".

Absurdo total. Não se trata de preconceito linguístico. Trata-se, pura e simplesmente, de respeitar normas que custaram

anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que umas entendam perfeitamente as outras.

Os autores do livro criminoso poderiam usar outro exemplo: "Posso matar um desafeto? Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito jurídico".

Tal como matar alguém viola uma norma, matar o idioma viola outra. Condenar uma e outra violação está longe de ser preconceito. É um critério civilizatório.

Que professores prefiram a preguiça ao ensino, já é péssimo. Que o MEC os premie, é crime.

crossi@uol.com.br

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1505201103.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

hélío schwartsman

16/05/2011 - 19h19

Uma defesa do "erro" de português

O pessoal pegaram pesado. Da esquerda à direita, passando por vários amigos meus, a imprensa foi unânime em atacar o livro didático "Por uma Vida Melhor", de Heloísa Ramos. O suposto pecado da obra, que é distribuída pelo Programa do Livro Didático, do Ministério da Educação, é afirmar que construções do tipo "nós pega o peixe" ou "os livro ilustrado mais interessante estão emprestado" não constituem exatamente erros, sendo mais bem descritas como "inadequadas" em determinados "contextos".

Os mais espevitados já viram aí um plano maligno do governo do PT para pespegar a anarquia linguística e destruir a educação, pondo todas as crianças do Brasil para falar igualzinho ao Lula. Outros, mais comedidos, apontaram a temeridade pedagógica de dizer a um aluno que ignorar a concordância não constitui erro.

Eu mesmo faria coro aos moderados, não fosse o fato de que, do ponto de vista da linguística --e não o da pedagogia ou da gramática normativa--, a posição da professora Heloísa Ramos é corretíssima, ainda que a autora possa ter sido inábil ao expô-la.

Acredito mesmo que, excluídos os ataques politicamente motivados, tudo não passa de um grande mal-entendido. Para tentar compreender melhor o que está por trás dessa confusão, é importante ressaltar a diferença entre a perspectiva da linguística, ciência que tem por objeto a linguagem humana em seus múltiplos aspectos, e a da gramática normativa, que arrola as regras estilísticas abonadas por um determinado grupo de usuários do idioma numa determinada época (as elites brancas de olhos azuis, se é lícito utilizar a imagem consagrada pelo ex-governador de São Paulo Cláudio Lembo). Podemos dizer que a segunda está para a primeira assim como a pesquisa da etiqueta da corte bizantina está para o estudo da História. Daí não decorre, é claro, que devemos deixar de examinar a etiqueta ou ignorar suas prescrições, em especial se frequentarmos a corte do "basileus", mas é importante ter em mente que a diferença de escopo impõe duas lógicas muito diferentes.

Se, na visão da gramática normativa, deixar de fazer uma flexão plural ou apor uma vírgula entre o sujeito e o predicado constituem crimes inafiançáveis, na perspectiva da linguística nada disso faz muito sentido. Mas prossigamos com um pouco mais de vagar. Se os linguistas não lidam com concordâncias e ortografia o que eles fazem? Seria temerário responder por todo um ramo do saber que ainda por cima se divide em várias escolas rivais. Mas, assumindo o ônus de favorecer uma dessas correntes, eu diria que a linguística está preocupada em apontar os princípios

gramaticais comuns a todos os idiomas. Essa ideia não é exatamente nova. Ela existe pelo menos desde Roger Bacon (c. 1214 - 1294), o "pai" do empirismo e "avô" do método científico, mas foi modernamente desenvolvida e popularizada pelo linguista norte-americano Noam Chomsky (1928 -).

Há de fato boas evidências em favor da tese. A mais forte delas é o fato de que a linguagem é um universal humano. Não há povo sobre a terra que não tenha desenvolvido uma, diferentemente da escrita, que foi "criada" de forma independente não mais do que meia dúzia de vezes em toda a história da humanidade. Também diferentemente da escrita, que precisa ser ensinada, basta colocar uma criança em contato com um idioma para que ela o adquira quase sozinha. Mais até, o fenômeno das línguas crioulas mostra que pessoas expostas a pídgins (jargões comerciais normalmente falados em portos e que misturam vários idiomas) acabam desenvolvendo, no espaço de uma geração, uma gramática completa para essa nova linguagem. Outra prova curiosa é a constatação de que bebês surdos-mudos "balbuciam" com as mãos exatamente como o fazem com a voz as crianças falantes.

O principal argumento lógico usado por Chomsky em favor do inatismo linguístico é o chamado POTS, sigla inglesa para "pobreza do estímulo" ("poverty of the stimulus"). Em grandes linhas, ele reza que as línguas naturais apresentam padrões que não poderiam ser aprendidos apenas por exemplos positivos, isto é, pelas sentenças "corretas" às quais as crianças são expostas. Para adquirir o domínio sobre o idioma elas teriam também de ser apresentadas a contraexemplos, ou seja, a frases sem sentido gramatical, o que raramente ocorre. Como é fato que os pequeninos desenvolvem a fala praticamente sozinhos, Chomsky conclui que já nascem com uma capacidade inata para o aprendizado linguístico. É a tal da Gramática Universal.

O cientista cognitivo Steven Pinker, ele próprio um ferrenho defensor do inatismo, extrai algumas consequências interessantes da teoria. Para começar, ele afirma que o instinto da linguagem é uma capacidade única dos seres humanos. Todas as tentativas de colocar outros animais, em especial os grandes primatas, para "falar" seja através de sinais ou de teclados de computador fracassaram. Os bichos não desenvolveram competência para, a partir de um número limitado de regras, gerar uma quantidade em princípio infinita de sentenças. Para Pinker, a linguagem (definida nos termos acima) é uma resposta única da evolução para o problema específico da comunicação entre caçadores-coletores humanos.

Outro ponto importante e que é o que nos interessa aqui diz respeito ao domínio da gramática. Se ela é inata e todos a possuímos como um item de fábrica, não faz muito sentido classificar como "pobre" a sintaxe alheia. Na verdade, aquilo que nos habituamos a chamar de gramática, isto é, as prescrições estilísticas que aprendemos na escola são o que há de menos essencial, para não dizer aborrecido, no complexo fenômeno da linguagem. Não me parece exagero afirmar que sua função é precipuamente social, isto é, distinguir dentre aqueles que dominam ou não um conjunto de normas mais ou menos arbitrárias que se convencionou chamar de culta. Nada contra o registro formal, do qual, aliás, tiro meu ganha-pão. Mas, sob esse prisma, não faz mesmo tanta diferença dizer "nós vai" ou "nós vamos". Se a linguagem é a resposta evolucionária à necessidade de comunicação entre humanos, o único critério possível para julgar entre o linguisticamente certo e o errado é a

compreensão ou não da mensagem transmitida. Uma frase ambígua seria mais "errada" do que uma que ferisse as caprichosas regras de colocação pronominal, por exemplo.

Podemos ir ainda mais longe e, como o linguista Derek Bickerton (1925 -), postular que existem situações em que é a gramática normativa que está "errada". Isso ocorre quando as regras estilísticas contrariam as normas inatas que nos são acessíveis através das gramáticas das línguas crioulas. No final acabamos nos acostumando e seguimos os prescricionistas, mas penamos um pouco na hora de aprender. Estruturas em que as crianças "erram" com maior frequência (verbos irregulares, dupla negação etc.) são muito provavelmente pontos em que estilo e conexões neuronais estão em desacordo.

Mais ainda, elidir flexões, substituindo-as por outros marcadores, como artigos, posição na frase etc., é um fenômeno arquiconhecido da evolução linguística. Foi, aliás, através dele que os cidadãos romanos das províncias foram deixando de dizer as declinações do latim clássico, num processo que acabou resultando no português e em todas as demais línguas românicas.

A depender do zelo idiomático de meus colegas da imprensa, ainda estaríamos todos falando o mais castiço protoindo-europeu.

Não sei se algum professor da rede pública aproveita o livro de Heloísa Ramos para levar os alunos a refletir sobre a linguagem, mas me parece uma covardia privá-los dessa possibilidade apenas para preservar nossas arbitrarias categorias de certo e errado.



Hélio Schwartzman é bacharel em filosofia, publicou "Aquilae Titicans - O Segredo de Avicena - Uma Aventura no Afeganistão" em 2001. Escreve na versão impressa da Página A2 às terças, quartas, sextas, sábados e domingos e às quintas no site.

Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/916634-uma-defesa-do-erro-de-portugues.html>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

[Texto Anterior](#) | [Próximo](#)
[Texto](#) | [Índice](#) | [Comunicar Erros](#)

Editoriais

editoriais@uol.com.br

"Os livro"

Há notório exagero na polêmica deflagrada pela revelação de que um livro didático adotado pelo Ministério da Educação (MEC) admite o emprego de expressões erradas, do ponto de vista gramatical, dependendo do contexto em que são utilizadas.

"Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado." Segundo a obra "Por Uma Vida Melhor", distribuída a alunos jovens e adultos de 4.236 escolas do país, uma frase como essa pode ser empregada, embora o estudante seja ali advertido de que, ao fazê-lo, "corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico".

Há muito que a norma culta -o padrão estabelecido por gramáticos e lexicógrafos, que nem sempre, aliás, se põem de acordo- deixou de ter valor absoluto. O substrato real de toda língua está na fala popular, que evolui ao longo do tempo e impõe, cedo ou tarde, mudanças na norma que se convencionou ser a correta.

Em contexto oral, coloquial ou literário, admitem-se variações definidas como erradas pelo padrão gramatical. Esse padrão configura apenas um conjunto de convenções que assegura lógica ao funcionamento do idioma, ainda que suas regras sejam eivadas de exceções e anomalias.

Daí não decorre, porém, que a norma culta seja um parâmetro inútil ou preconceituoso. Trata-se de um lastro, que também evolui no tempo, cujo sentido é tornar a língua estável e previsível; sem tal garantia, as variações cresceriam de

forma desordenada até inviabilizar a própria comunicação.

Além disso, o aprendizado da norma culta faz parte da disciplina intelectual que deveria ser estimulada em qualquer estabelecimento de ensino. Aprender custa tempo e esforço.

O episódio, que faz lembrar as ferozes controvérsias gramaticais da República Velha (1889-1930), é menos relevante em si do que pelo que reitera em termos de mentalidade pedagógica.

De algumas décadas para cá, a pretexto de promover uma educação "popular" ou "democrática", muitos educadores dedicam-se a solapar toda forma de saber implicada no repertório de conteúdos que a humanidade vem acumulando ao longo das gerações.

Em vez da revolução pedagógica que apregoam, o resultado tem sido a implantação despercebida da lei do menor esforço nas escolas. Estuda-se pouco e ensina-se mal. Isso -e não suscetibilidades gramaticais- é o que deveria preocupar.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1905201102.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#) | [Comunicar Erros](#)

JOSÉ SARNEY

Fale errado, está certo

Nada mais representativo da burrice do que essa teoria do falar errado. Foi quando fui presidente da República que universalizei o programa do livro gratuito nas escolas, e o grande problema era a qualidade do livro.

Eu mesmo, nesta coluna, tive a oportunidade de reclamar de um livro de história distribuído nas escolas, chegado às minhas mãos pela minha neta, um verdadeiro horror pelos erros que ensinava.

Hoje todos estão de acordo que a educação é um problema universal. Sem ela, ninguém caminha. E esta começa pela língua. O mundo do futuro não será de países grandes ou pequenos, mas dos que dominarem tecnologia e ciência.

Para isso, não estão dispensados de falar corretamente.

A língua é instrumento de unidade e político. É a primeira identidade. Não é por acaso que a Alemanha e a França gastam quantias fabulosas para manter, inclusive mundo afora, o ensino do alemão e do francês. É impossível pensar em matar as suas línguas, deformando-as, sem regras e sem falantes.

É nesse quadro que o Brasil resolve criminalizar quem fala corretamente e quer ensinar a que os outros também o façam. Isto, dizem, é discriminação. Ensinar não é discriminar, a

função do professor é ensinar e corrigir.

Discriminar, dizem os dicionários, é "perceber diferenças", "colocar à parte por algum critério", "não se misturar", "tratar mal ou de modo injusto" etc. e tal. Ora, corrigir quem fala errado, chamar atenção para o erro nunca é discriminar. Os teóricos da defesa do erro de gramática são os primeiros que deveriam aprender a aprender.

Uma língua de cultura é uma evolução da língua. Sem regras, ela se torna outra língua, passando por crioulo, dialeto ou outra coisa que se queira chamar.

Defender a língua é defender a pátria. Eis a origem da famosa frase de Fernando Pessoa: "A minha pátria é a língua portuguesa".

Quem for escrever da maneira que desejam alguns novos teóricos da educação -já que a escrita é a linguagem falada em caracteres- precisa criar uma nova língua.

O dever do Ministério da Educação é defender a língua portuguesa, pois está na Constituição (art. 13) que o idioma oficial do Brasil é a língua portuguesa. Se aceitássemos a licenciabilidade linguística, o próprio Ministério da Educação perderia a sua razão de ser. "Voltemos ao sistema tribal: cada um fala como quer."

Quando agora se quer espaço na mídia, busca-se o absurdo.

Essa nova polêmica é o "febeapá" da educação, ao pregar não ser necessário educar e, assim, oficializar a burrice.

"Não discrimine quem fala errado. Ele está certo."

Discriminação é chamar quem ensina certo de errado. Só faltava essa, ensinar a falar errado.

JOSÉ SARNEY escreve às sextas-feiras nesta coluna.

jose-sarney@uol.com.br

Capítulo 1

Escrever é diferente de falar

“Preciso entregar esse texto e queria que você lesse antes, para ver se está bom.”

A frase acima traduz uma situação bastante comum. Mesmo alguém experiente na leitura e na escrita sente necessidade da avaliação de outra pessoa sobre o que escreve. Escritores consagrados, do passado e da atualidade, também mantiveram, e mantêm, o hábito de trocar correspondências sobre sua obra.

Há momentos em que surgem dúvidas sobre a grafia das palavras (se têm acento, se levam um s ou dois...), sobre a pontuação, o emprego de maiúsculas etc. Às vezes, somos dominados por uma insegurança que nos impede até mesmo de saber ao certo qual é nossa dúvida. Sentimos que falta algo no texto, mas não sabemos o que é. Isso é natural, pois se trata de uma dificuldade enfrentada por todos que estão aprendendo o funcionamento da *língua escrita*. À medida que ampliamos nosso conhecimento sobre ela, essas sensações vão sendo superadas.

A língua escrita não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do

leitor para lhe explicar o que queremos dizer.

Você, que é falante nativo de português, aprendeu sua língua materna espontaneamente, ouvindo os adultos falarem ao seu redor. O aprendizado da língua escrita, porém, não foi assim, pois exige um *aprendizado formal*. Ele ocorre intencionalmente: alguém se dispõe a ensinar e alguém se dispõe a aprender. Geralmente há local, momento e material próprios para isso. Obviamente, em algumas ocasiões, é possível improvisar: um irmão mais velho pode ensinar o que já aprendeu na escola para o irmão mais novo, por exemplo. De qualquer forma, dificilmente aprendemos a ler e a escrever por acaso, sem ter a intenção disso.

Outro ponto importante: da mesma forma que uma criança aprende a falar observando os outros falarem, o aprendizado da língua escrita requer acesso a textos escritos, ou seja, aprendemos a ler lendo e a escrever escrevendo. A leitura e a escrita necessitam de prática. Por isso, mesmo que uma ou outra atividade de escrita lhe ofereça dificuldade, você deve se empenhar ao máximo para realizá-la. Procure reler e revisar o que foi escrito, e, quando necessário, passe o texto a limpo. No começo, você pode achar difícil, mas os resultados compensarão.

Neste capítulo, vamos exercitar algumas características da linguagem escrita. Além disso, vamos estudar uma variedade da língua portuguesa: a norma culta. Para entender o que ela é

e a sua importância, é preciso antes conhecer alguns conceitos.

Em primeiro lugar, não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas. Há variantes regionais, próprias de cada região do país. Elas são perceptíveis na pronúncia, no vocabulário (fala-se “pernilongo” no Sul e “muriçoca” no Nordeste, por exemplo) e na construção de frases.

Essas variantes também podem ser de origem social. As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio — vale lembrar que a língua é um instrumento de poder —, essa segunda variante é chamada de **variedade culta** ou **norma culta**, enquanto a primeira é denominada **variedade popular** ou **norma popular**.

Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes são eficientes como meios de comunicação. A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros.

Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. Por isso, um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana.

Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário.

Há ainda mais um detalhe que vale a pena lembrar. A norma culta existe tanto na linguagem escrita como na linguagem oral, ou seja, quando escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta. Algo semelhante ocorre quando falamos: conversar com uma autoridade exige uma fala formal, enquanto é natural conversarmos com as pessoas de nossa família de maneira espontânea, informal. Assim, os aspectos que vamos estudar sobre a norma culta podem ser postos em prática tanto oralmente como por escrito. Neste capítulo, vamos ler dois textos. Eles permitirão aprofundar questões relativas à escrita e à maneira formal de as pessoas se expressarem em português.

Convite à leitura

O primeiro texto é um parágrafo produzido por um aluno.

A violência em nosso país esta a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator economico a ganancia do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente dai a grande violencia da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 75. (Fragmento.)

▶ Diálogo com o texto

Respondam às questões oralmente.

1. Qual é o assunto do texto?
2. Que aspecto desse assunto é expresso no parágrafo que você leu?
3. Releia o texto, tente identificar os problemas dele e explique-os aos colegas.

Emprego do ponto

De acordo com a norma culta escrita, o parágrafo acima apresenta falhas. Para adequá-lo, é preciso que se apliquem algumas regras da *modalidade escrita*, como as que serão vistas a seguir.

As várias ideias que compõem um texto precisam ser apresentadas de maneira que o leitor possa acompanhá-las. Por isso, é importante saber usar um determinado sinal de pontuação: o **ponto** [.]. Ele marca o fim de uma declaração. Em seguida, pode-se iniciar outra, empregando sempre a *letra maiúscula*.

Leia o parágrafo abaixo:

As cidades são obras complexas as características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica sobretudo em países como o Brasil a cidade também é cenário de grandes desigualdades.

GIANSANTI, Roberto. *A cidade e o urbano no mundo atual*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003. p. 11.
(Fragmento adaptado para fins didáticos.)

Agora, examine a sequência abaixo para entender como empregar o ponto nesse texto, a fim de separar suas ideias.

a) O autor faz a primeira declaração:

“As cidades são obras complexas.”

b) Em seguida, acrescenta uma frase que justifica essa declaração:

“As cidades são obras complexas. As características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica.”

c) Como a explicação não está completa, ele prossegue:

“As cidades são obras complexas. As características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica. Sobretudo em países como o Brasil, a cidade também é cenário de grandes desigualdades.”

É essa divisão que permite ao leitor acompanhar a informação que o autor traz. Seria difícil se o leitor tivesse que, sozinho, identificar cada ideia do texto. Ele provavelmente precisaria ler repetidas vezes para corrigir os enganos que certamente ocorreriam.

A frase que se inicia com a letra maiúscula e se estende até o ponto é chamada de período. Os períodos também podem terminar com *ponto de interrogação* (?) e *ponto de exclamação* (!).

Em alguns textos, os períodos são mais longos. Isso é possível desde que o leitor possa acompanhá-los sem se perder.

Emprego de alguns pronomes

Na língua, alguns pronomes são usados para evitar repetições de palavras, ou seja, eles substituem substantivos ou expressões mencionados antes. Alguns estão apresentados a seguir:

- a) O rapaz entregou o dinheiro ao comerciante.
Ele entregou o dinheiro ao comerciante. (*Ele* substitui quem entrega.)
- b) O rapaz entregou o dinheiro ao comerciante.
O rapaz entregou-o ao comerciante. (*O* substitui o que foi entregue.)
- c) O rapaz entregou o dinheiro ao comerciante.
O rapaz entregou-lhe o dinheiro. (*Lhe* substitui a pessoa para quem foi entregue.)

Os pronomes *ele* e *o* substituem termos masculinos no singular e *eles* e *os* substituem termos masculinos no plural. Para os termos femininos, empregam-se *ela* e *a* no singular, e *elas* e *as* no plural.

Os pronomes *lhe* e *lhes* servem para os dois gêneros.

É comum na linguagem informal o emprego de *ele* e *ela* no lugar de *o* e *a*. As pessoas dizem, por exemplo, “Minha irmã viu ele lá”. Na norma culta, a frase seria: “Minha irmã viu-o lá”, porque o pronome “o” está substituindo quem foi visto.

Observação: Há casos em que os pronomes *o*, *os*, *a*, *as* passam por algumas adaptações a fim de ter sua pronúncia facilitada.

- a) Um dos casos é quando o verbo termina em *-r*. Veja o que ocorre:
Encontraram a aluna e foram chamar a aluna.
Encontraram a aluna e foram chamá-la.
O verbo *chamar* perde o *-r* final e o pronome passa a ser *la*, em vez de *a*.
- b) Outro caso de adaptação ocorre quando o verbo termina em *-m*. Examine:
Procuraram as meninas e encontram as meninas no parque.
Procuraram as meninas e encontraram-nas no parque.
O pronome passa a ser *nas* em vez de *as*.

A concordância entre as palavras

A concordância entre as palavras é uma importante característica da linguagem escrita e oral. Ela é um dos princípios que ajudam na elaboração de orações com significado, porque mostra a relação existente entre as palavras.

Verifique como isso funciona:

Alguns insetos provocam doenças, às vezes, fatais à população ribeirinha.

insetos (masculino, plural) ← alguns (masculino, plural)

doenças (feminino, plural) ← fatais (feminino, plural)

população (feminino, singular) ← ribeirinha (feminino, singular)

As palavras centrais (insetos, doenças, população) são acompanhadas por outras que esclarecem algo sobre elas. As palavras acompanhantes são escritas no mesmo gênero (masculino/feminino) e no mesmo número (singular/plural) que as palavras centrais.

Essa relação ocorre na norma culta. Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente. Veja:

Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) → os (masculino, plural)

ilustrado (masculino, singular)

interessante (masculino, singular)

emprestado (masculino, singular)

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:

Na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular/plural) e em pessoa (1.^a/2.^a/3.^a) com o ser envolvido na ação que ele indica.

O menino pegou o peixe.
menino → singular
pegou → singular

Os meninos pegaram o peixe.
meninos → plural
pegaram → plural

O menino pegou o peixe.
menino → 3.^a pessoa
pegou → 3.^a pessoa

Eu peguei o peixe.
eu → 1.^a pessoa
peguei → 1.^a pessoa

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.

nós → 1.ª pessoa, plural

pega → 3.ª pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

menino → 3.ª pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)

pega → 3.ª pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala.

Observação: Quando se refere à concordância, a palavra *pessoa* não tem o sentido de ser humano. Nesse contexto, *pessoa* refere-se aos envolvidos no ato de fala, que não precisam ser indivíduos. Existe aquele que fala (1.ª pessoa), aquele com quem se fala (2.ª pessoa) e aquele de quem se fala (3.ª pessoa). Exemplos:

Não vi sua revista, mãe.

(1.ª pessoa: o filho; 2.ª pessoa: a mãe; 3.ª pessoa: a revista).

Mas eu a deixei aqui!

(1.ª pessoa: a mãe; 2.ª pessoa: o filho; 3.ª pessoa: a revista)

Sílaba e acento gráfico

Para entender o sistema de acentuação gráfica, é preciso conhecer alguns conceitos. Um deles é o de **sílaba**.

Repare que, quando falamos uma palavra, nossa pronúncia é marcada por impulsos sonoros. Preste atenção em como pronunciamos as palavras. Observe: *pa la vra*. Cada som que você pronunciou em uma só emissão de voz representa uma sílaba. Assim, “palavra” tem três sílabas.

Atente à separação de sílabas: *vogais idênticas*, *rr*, *ss*, *sc*, *xc* ficam separados na escrita.

Exemplos: *ca-a-tin-ga*; *co-or-de-na-ção*; *car-ro*; *as-sa-do*, *nas-ci-men-to*, *ex-ce-ção* etc.

Sílaba tônica é aquela pronunciada com mais intensidade. O *acento gráfico* é o sinal que marca a sílaba tônica de algumas palavras na escrita. Os acentos mais empregados com essa finalidade são o acento agudo (´) e o acento circunflexo (^).

Toda palavra com mais de duas sílabas apresenta uma sílaba tônica, que poderá ser a última, a penúltima ou a antepenúltima. Exemplos:

moderno → *mo-der-no* (a sílaba tônica é *der*)

moderníssimo → *mo-der-nís-si-mo* (a sílaba tônica é *nís*)

modernizar → *mo-der-ni-zar* (a sílaba tônica é *zar*)

Portanto: *Modernizar* tem a **última** sílaba tônica; *moderno* tem a **penúltima**; *moderníssimo* tem a **antepenúltima**.

Veja ao lado a classificação que essas palavras recebem, de acordo com a posição da sílaba tônica.

Última sílaba é a tônica	Oxítona
Penúltima sílaba é a tônica	Paroxítona
Antepenúltima sílaba é a tônica	Proparoxítona