

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

BRUNA GRACIELI DE SOUZA

POR UMA VIDA MELHOR:
O DESVENDAR DE MITOS E CRENÇAS PARA UMA CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS SOB A ÓTICA DA REVISTA VEJA

CAMPO GRANDE- MS

Agosto de 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

BRUNA GRACIELI DE SOUZA

POR UMA VIDA MELHOR:
O DESVENDAR DE MITOS E CRENÇAS PARA UMA CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS SOB A ÓTICA DA REVISTA VEJA

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Luceli Faria Batistote.

Área de concentração: Linguística e Semiótica.

CAMPO GRANDE- MS

Agosto de 2014

BRUNA GRACIELI DE SOUZA

SOUZA, Bruna Gracieli de. *Por uma vida melhor: o desvendar de mitos e crenças para uma construção de sentidos sob a ótica da Revista Veja*. 2014. 111 p. Dissertação [Mestrado em Estudos de Linguagens]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

APROVADA POR:

PROFA. DRA. MARIA LUCELI FARIA BATISTOTE
(PRESIDENTE E ORIENTADORA-UFMS)

PROFA. DRA. RITA DE CÁSSIA PACHECO LIMBERTI
(MEMBRO TITULAR-UFMS)

PROFA. DRA. APARECIDA NEGRI ISQUERDO
(MEMBRO TITULAR-UFMS)

Campo Grande, 19 de agosto de 2014.

AGRADECIMENTOS

“Há muito tempo que saí de casa
Há muito tempo que caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis
E assim eu sou feliz...

...E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar... ”

(Caminhos do coração – Gonzaguinha)

Foi um longo caminho, mas, enfim... mais um sonho realizado! E que alegria é poder dividir essa conquista com tanta diferente gente!

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por permanecer sempre ao meu lado;

Aos meus pais pela educação, pelos conselhos, pelo abraço apertado e carinhoso, pelo amor incondicional;

Às minhas irmãs e demais familiares pela torcida e pela compreensão nos momentos de ausência;

Aos irmãos que Deus me permitiu escolher que, distantes ou muito próximos, me deram palavras de incentivo, carinho e atenção, sobretudo, quando me vi angustiada;

À minha querida amiga Maria Inês pelas lições de vida, perseverança, pelas noites e finais de semana em que passamos horas discutindo semiótica e dividindo as alegrias e as incertezas do cotidiano;

A Letícia Oliveira pela amizade sincera, pelo incentivo e pelas muitas risadas e *happy hour* para recarregarmos as energias;

A minha orientadora Maria Luceli Faria Batistote, pelo profissionalismo, mas, acima de tudo, pelo grande ser humano que é, pela sensibilidade, pelo conselho e pela palavra amiga;

Aos professores Geraldo Vicente Martins e Aparecida Negri Isquerdo, pelas contribuições na banca de qualificação e pelas experiências de vida partilhadas;

Aos demais professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS, cujos nomes estarão para sempre em minha memória;

Com vocês, divido a alegria deste momento.

RESUMO

Considerando-se que a semiótica procura descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*, o presente trabalho analisa quatro gêneros discursivos distintos: o artigo de opinião, *Chancela para a ignorância*; a Carta ao Leitor, *Preconceito contra a educação*; a reportagem, *Os adversários do bom português* e a entrevista, *Em defesa da gramática*, divulgados em 2011, pela revista semanal de maior circulação no país, a VEJA. O estudo trata da discussão instituída acerca de algumas afirmações feitas quando o livro didático *Por uma Vida Melhor* foi distribuído pelo MEC aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Diante do exposto, baseando-se na teoria semiótica proposta pelo linguista lituano Algirdas Julien Greimas, que considera o trabalho de construção do sentido como um *percurso gerativo*, realizou-se o exame dos componentes sintáticos e semânticos empregados no discurso e os efeitos de sentido fabricados pela utilização desses mecanismos, a fim de garantir o efeito de veridicção às críticas. Vale ressaltar que, para cada texto, foram mobilizados diferentes conceitos da semiótica, tais como: percursos temáticos e figurativos, bem como as isotopias. A pesquisa permitiu demonstrar a importância dos gêneros textuais, de distingui-los e compará-los, a fim de verificar o diálogo estabelecido com a problemática em questão. A análise dos textos e o desvendamento de temas principais possibilitou alcançar um conteúdo comum a todos eles: a desconfiança das organizações governamentais, sobretudo quanto à administração de recursos; evidenciando como cada autor, independente do gênero, apropriou-se de estratégias persuasivas com o intento de garantir a aceitação do leitor diante da tese de que existe apenas uma norma linguística correta e de assegurar coerência ao conteúdo disseminado pela Editora Abril. Além disso, oportunizou uma visão crítica perante as informações que circulam na imprensa e uma reflexão acerca dos mitos e crenças sobre o ensino de língua disseminados no discurso desse conceituado meio de comunicação.

Palavras-chave: semiótica francesa, sentidos, mitos e crenças.

ABSTRACT

Considering that semiotics seeks to describe and explain what the text says and how he does to say what it says, this paper analyzes four distinct speech genres: the opinion article, *Chancela para a ignorância*; the letter to the reader, *Preconceito contra a educação*; the report, *Os adversários do bom português*, and the interview, *Em defesa da gramática*, published in 2011, on the weekly magazine of largest circulation in the country, *Veja* magazine. The study deals with the discussion set about some statements made when the textbook *Para uma vida melhor* was distributed to students of Education Youth and Adults - EJA, by Brazilian education ministries. Given the above, based on the semiotic theory proposed by the Lithuanian linguist Algirdas Julien Greimas, which considers the work of construction of meaning as a generative process, we carried out the examination of syntactic and semantic components used in discourse and effects made sense the use of such mechanisms, in order to secure the effect of the critical veridiction. It is noteworthy that, for each text, were mobilized different concepts of semiotics, such as thematic and figurative journeys, as well as the isotopies. The research has demonstrated the importance of genres, to distinguish them and compare them in order to check the dialogue with the problem in question. The analysis of the texts and the unraveling of major themes enabled to achieve a common content to all of them: the distrust of government organizations, particularly regarding the administration of resources; showing how each author, regardless of gender, appropriated persuasive strategies with the intention of assuring the reader's acceptance on the thesis that there is only one correct linguistic norm and to ensure consistency in the content disseminated by Editora Abril. In addition, provided an opportunity for critical views towards the information circulating in the press and a reflection on the myths and beliefs about the teaching of language in the speech disseminated this respected media.

Key-words: French semiotics, meanings, myths and beliefs

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bandeira, Constituição Brasileira e figura que compõe o artigo de opinião.	59
Figura 2 - Reportagem <i>Os adversários do bom português</i>	76
Figura 3 - Ilustração da reportagem.	77
Figura 4 - Trechos extraídos do livro didático <i>Por uma vida melhor</i>	77

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Alguns conceitos de gêneros textuais	28
Quadro 2 - Concepções de crença e mito	43
Quadro 3 - Debreagens enunciativas e enuncivas	50
Quadro 4 - Temas e figuras presentes na reportagem <i>Os adversários do bom português</i>	73
Quadro 5 - Percursos temáticos presentes na entrevista <i>Em defesa da gramática</i> ..	85
Quadro 6 - Temas depreendidos na entrevista e no livro do autor Evanildo Bechara	87
Quadro 7 - Mitos e crenças sobre o ensino de língua	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	8
1.1 Um pouco da história	8
1.2 Algumas considerações sobre a Semiótica Francesa	9
1.2.1 Estudar a significação dos textos	10
1.2.2 Conceber a verdade do texto como uma construção	10
1.2.3 Ser uma teoria de “texto”, entendido em seu aspecto mais global	11
1.2.4 Ter como objetivo descrever e explicar o que o texto diz e como faz para dizer o que diz	12
1.2.5 Não se preocupar com o ato de criação “real” do texto	12
1.2.6 Procurar compreender a produção de sentido de um texto a partir de uma relação entre unidades	13
1.3 Percurso Gerativo	13
1.3.1 Nível Fundamental	14
1.3.2 Nível Narrativo	15
1.3.3 Nível Discursivo	18
1.3.4 O Verbo-Visual	20
 CAPÍTULO II - GÊNEROS TEXTUAIS	24
2.1 Origem dos estudos	25
2.2 Alguns conceitos de gêneros textuais	27
2.3 Gêneros jornalísticos	30
2.3.1 O artigo de opinião	32
2.3.2 A carta ao leitor	33
2.3.3 A reportagem	36
2.3.4 A entrevista	39
 CAPÍTULO III - MITOS E CRENÇAS	42

CAPÍTULO IV - DAS ANÁLISES	49
4.1. Texto I - <i>Chancela para a ignorância</i>	49
4.1.1 Nível Discursivo.....	49
4.1.2 Nível Narrativo.....	54
4.1.3 Nível Fundamental	55
4.1.4 O Verbo-Visual	59
4.2 Texto II - <i>Preconceito contra a educação</i>	61
4.3 Texto III - <i>Os adversários do bom português</i>	67
4.3.1 Sintaxe Discursiva.....	67
4.3.2 Semântica Discursiva	72
4.3.3 O Verbo-Visual	75
4.3.4 Outra proposta de leitura.....	80
4.4 Texto IV - <i>Em defesa da gramática</i>	84
4.5 Mitos e crenças sobre o ensino de língua	92
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 101
 ANEXOS	 109
ANEXO A – Capa do livro <i>Por uma vida melhor</i>	109
ANEXO B – Texto completo que gerou a polêmica.....	110
ANEXO C – <i>Chancela para a ignorância</i>	127
ANEXO D – <i>Preconceito contra a educação</i>	128
ANEXO E – <i>Os adversários do bom português</i>	129
ANEXO F – <i>Em defesa da gramática</i>	131

INTRODUÇÃO

Há mais de sete décadas, o livro didático tem despertado interesse e desafiado educadores e estudiosos, sobretudo pelo papel relevante que ele tem assumido nas escolas e, conseqüentemente, no âmbito social. Para Lajolo (1996, p.4), a importância desse material na prática de ensino em sociedades como a brasileira, aumenta ainda mais tendo em vista que a “precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”.

No Brasil, a preocupação com esse material didático evidenciou-se com a publicação do Decreto- Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938, o qual estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Nesta época, os procedimentos adotados para a seleção desse material já eram vistos como um processo político e ideológico.

Outro passo importante na política relacionada ao livro didático foi a publicação do Decreto- Lei nº 91542, de 19 de agosto de 1985, que implementou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD visando a estabelecer as formas de avaliação e aquisição desse material aos alunos do Ensino Fundamental e garantir a sua distribuição gratuita às instituições da rede pública. Em 2003, a fim de estender esse benefício aos demais alunos, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Resolução nº 38, de 15 de outubro (do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional - FNDE), o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM; e, seis anos depois, por meio da Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, incorporou o PNLD – Educação de Jovens e Adultos ao Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA. Dessa forma o atendimento se ampliou, passando a contemplar também os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No texto *Livro Didático: um (quase) manual do usuário*, Lajolo (1996, p.3) define material escolar como um “conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola” e ressalta que, mesmo diante da diversidade de recursos e tecnologias

disponíveis, “alguns elementos são mais essenciais do que outros, porque influem mais diretamente na aprendizagem”; entre estes, destacam-se os livros.

A partir da década de 90, o interesse pelos livros didáticos teve um crescimento significativo. Munakata (2012, p.179), em seu artigo O Livro Didático: alguns temas de pesquisa, enumera “algumas pesquisas recentemente realizadas que exemplificam a atual diversificação temática, que tem permitido examinar o livro didático como elemento fundamental das políticas públicas de educação, das práticas didáticas e da constituição e transmissão dos saberes e da cultura escolar”.

Evidencia-se, diante do exposto, que o livro didático, por ser instrumento específico de ensino e de aprendizagem formal, desempenha papel relevante no âmbito educacional. Dada a sua importância, independentemente de qual seja a abordagem, nutre diversas polêmicas. Uma das mais recentes a ganhar destaque na imprensa nacional é a que ocorreu em 2011, quando o Ministério da Educação (MEC) distribuiu o livro didático *Por uma Vida Melhor*¹ aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na ocasião, a discussão foi gerada pela apresentação do seguinte conteúdo em uma das seções dedicadas à disciplina de Língua Portuguesa:

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

Nós pega o peixe.

Nós> 1ª pessoa, plural

¹ Heloisa Ramos, Claudio Bazzoni e Mirella Cleto assinam os quatro capítulos referentes à língua portuguesa do livro *Por uma vida melhor* – são dezoito no total. A redação do primeiro capítulo, publicado no volume 2 da Coleção *Viver, Aprender* foi a que gerou discussões não só no meio acadêmico como também nos principais meios de comunicação.

pega> 3ª pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

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

pega> 3ª 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 situação de fala².

A repercussão da polêmica, por diversos setores da imprensa, expôs, quanto à questão desse conteúdo gramatical apresentado pelo livro didático *Por uma vida melhor*, os distintos posicionamentos externados por profissionais das mais diversas áreas. Entre os que se posicionaram publicamente sobre a questão tem-se: Janice Ascari, procuradora da República e Evanildo Bechara, linguista de renome nacional, autor de, entre outras, *Moderna Gramática Portuguesa*, e titular da Academia Brasileira de Filologia e da Academia Brasileira de Letras.

Essas avaliações manifestadas por meio dos discursos daqueles que emitiram julgamento sobre a questão de ser ou não conveniente a apresentação de tal conteúdo em um livro que se destina à aprendizagem das regras e convenções do idioma nacional, os quais foram apresentados ao público mediante a ótica da revista *Veja*, despertou o interesse por se estudar com mais profundidade o assunto.

Para a constituição do *corpus do estudo*, dentre todos os conteúdos publicados nos diversos meios de comunicação, optou-se, neste trabalho, por textos veiculados na Revista *VEJA*. No mercado desde 1968, é a revista semanal, em circulação, mais antiga no Brasil e com tiragem atual de 1.179.807 exemplares³. A escolha justifica-se, também, pela hipotética confiabilidade e autoridade dos discursos divulgados nesta Revista, haja vista o número de sua tiragem; bem como pela diversidade de gêneros textuais que apresenta.

² Este foi o fragmento destacado, reproduzido e questionado pelos autores dos textos publicados na Revista *VEJA*, nas edições 2218 e 2219, de 25 de maio e 01 de junho, respectivamente.

³ A Tabela Circulação Geral, atualizada em outubro de 2013 e publicada no Portal de Publicidade da Abril, disponibiliza: nome da revista, tiragem, circulação líquida, assinaturas e avulsas e pode ser acessada pelo link <http://www.publiabril.com.br/tabelas-gerais/revistas/circulacao-geral>.

Na primeira justificativa destaca-se a reação quase que imediata de intelectuais, educadores e pesquisadores. A Ação Educativa - órgão responsável pela construção da proposta pedagógica da obra *Por uma Vida Melhor* – por exemplo, organizou um dossiê com entrevistas e artigos favoráveis à discussão da variação linguística no âmbito escolar. Na segunda, a oportunidade de demonstrar a importância dos gêneros textuais, de distingui-los e compará-los a fim de verificar como cada um dialoga com a problemática em questão.

A partir de leituras específicas da Revista VEJA, observando-se os critérios de intencionalidade e forma de apresentação do discurso, foram selecionados quatro textos de gêneros textuais distintos e intitulados: *Os adversários do bom português* - reportagem; *Preconceito contra a educação* - Carta ao Leitor; *Chancela para a ignorância* - artigo de opinião; e *Em defesa da gramática* - entrevista⁴, concedida pelo linguista Evanildo Bechara. Estes textos foram escolhidos por apresentarem um discurso que visa convencer o leitor de que construir frases ignorando a concordância verbo-nominal é o mesmo que fazer apologia ao erro e cercear aos estudantes o direito de conhecer e usar a língua-padrão.

O exame dos componentes sintáticos e semânticos empregados no discurso e dos efeitos de sentido fabricados pelos mecanismos utilizados para garantir o efeito de veracidade às críticas permitirá, a partir da análise dos textos e dos principais temas apreendidos, vislumbrar como os procedimentos linguísticos e discursivos presentes no *corpus* interferem na construção dos sentidos dos textos e nas relações entre destinador e destinatário e, em seguida, estabelecer relações desses sentidos com os sentidos detectados nos mitos e crenças veiculados no discurso da VEJA. Assim, para o presente trabalho, não há necessariamente interesse se o posicionamento da revista é favorável ou não ao fragmento do livro didático, pois o que há é apenas a pretensão de identificar as estratégias persuasivas usadas a fim de garantir a aceitação do leitor diante da tese apresentada pelo veículo de comunicação.

⁴ A reportagem *Os adversários do bom português*, a carta ao leitor *Preconceito contra a educação* e o artigo de opinião *Chancela para a ignorância* foram publicados na Revista VEJA, edição 2218 de 25 de maio de 2011. Já a entrevista concedida por Evanildo Bechara (*Em defesa da gramática*), pertence à edição 2219 de 01 de junho de 2011, da mesma revista.

Para orientar a pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral, analisar os textos por meio da aplicação do instrumental metodológico da semiótica francesa, a fim de se apreender *o que* os textos dizem por via do *como eles dizem o que dizem*, buscando-se não o sentido verdadeiro, mas, antes, o parecer verdadeiro, o simulacro, além das possíveis leituras inscritas nos textos.

Como objetivos específicos, busca-se averiguar como os textos sincréticos manifestados constroem o sentido; verificar quais são os procedimentos (sintáticos e semânticos) utilizados para construir o discurso de cada texto e quais os efeitos de sentido fabricados pelos mecanismos escolhidos – que geram simulacros convergentes com a hipótese de “repulsa” ao discurso difundido no capítulo I do livro didático *Por uma Vida Melhor*; investigar, por meio da recuperação dos percursos temáticos e figurativos de cada texto, se as isotopias textuais garantem aos discursos enunciados a divulgação de um suposto ponto de vista subjetivo da Revista VEJA sobre o fragmento de um dos textos correspondentes ao ensino de Língua Portuguesa, publicado no livro didático *Por uma Vida Melhor* e, ao final, selecionar os principais temas apreendidos e estabelecer relações com alguns mitos e crenças sobre o ensino de língua portuguesa, que circulam na mídia e que estão presentes no discurso da VEJA.

Como mencionado no objetivo geral, subsidiaram as análises as contribuições da Semiótica Greimasiana, que, dentre outros motivos, destaca-se pelo caráter de *teoria do texto*, ou seja, nela, o texto é visto como um “todo de sentido” capaz de ser objeto de investigação. As perspectivas de análise, sobretudo da sintaxe narrativa e da semântica discursiva são invocadas durante a atividade proposta. A escolha por essa disciplina da Linguística se dá em face da Semiótica não ser uma teoria de descrição do sistema de signos uma vez que procura compreender a produção de sentido do texto a partir da *relação* entre as unidades que o compõem.

O trabalho organiza-se em quatro capítulos, distribuídos da seguinte forma: No Capítulo I, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos; Os Gêneros textuais e a importância de classificá-los e estudá-los, bem como algumas considerações sobre os diferentes gêneros: reportagem, carta ao leitor, artigo de opinião e entrevista são abordados no Capítulo II; No Capítulo III, localizam-se Mitos

e Crenças: o que são? Quais os mitos e crenças sobre a linguagem são veiculados pelo discurso da VEJA? E, no último capítulo, tem-se a análise do *corpus*: análise dos quatro textos selecionados, mobilizando-se diferentes conceitos da teoria semiótica e buscando evidenciar os mitos e crenças presentes no discurso da VEJA.

Para a composição do *corpus*, foram considerados alguns aspectos metodológicos. Inicialmente, devido à significativa produção de textos em torno da polêmica instaurada, fez-se necessário, após o exame de vários exemplares de diversos gêneros textuais, um recorte que resultou na seleção de um artigo de opinião (texto I), uma Carta ao Leitor (texto II), uma reportagem(texto III)e uma entrevista(texto IV).

Para evitar uma análise exaustiva e, conseqüentemente, pouco produtiva, optou-se por eleger metodologias diferentes para cada texto. Para tanto, foi elaborado um roteiro metodológico. Na análise do **Texto I: *Chancela para a ignorância***, pertencente ao gênero discursivo Artigo de Opinião, foram percorridos os três patamares do percurso gerativo de sentido. No nível discursivo, examinaram-se as categorias de pessoa, tempo e espaço, bem como as relações estabelecidas entre enunciador e enunciatário. Quanto ao nível narrativo, verificaram-se as transformações de estado, as modalizações do ser e do fazer e o esquema narrativo. E, no nível fundamental, identificou-se a oposição semântica a partir da qual se constrói o plano de conteúdo. Por fim, observaram-se os recursos linguísticos e discursivos empregados, bem como os efeitos de sentido produzidos.

Na análise do **Texto II: *Preconceito contra a educação***, pertencente ao gênero discursivo Carta ao leitor, ressaltou-se o princípio, conforme Batistote (2012, p.184), de que a análise textual consiste precisamente em selecionar e justificar uma ou várias isotopias que comandam a significação global e, a partir de alguns desencadeadores de isotopias aí presentes, propôs-se uma possível leitura permitida por meio das virtualidades significativas presentes nesse gênero.

Em relação à análise do **Texto III: *Os adversários do bom português***, pertencente ao gênero discursivo – Reportagem e do **Texto IV: *Em defesa da gramática***, pertencentes ao gênero discursivo Entrevista, buscou-se verificar como os modelos de percursos narrativos, temáticos e figurativos, arquivados no imaginário cultural, são reatualizados pelo sujeito enunciador, constituindo-se em

uma estratégia de persuasão que leva o enunciatário a aderir ao mito de norma culta (ou variedade padrão) como a “verdadeira” língua (a melhor, a mais correta).

Vale ressaltar que, embora os quatro textos selecionados sejam sincréticos, os aspectos verbo-visuais foram analisados em apenas dois deles: no artigo de opinião *Chancela para a ignorância* e na reportagem *Os adversários do bom português*.

No primeiro texto, *Chancela para a ignorância*, o elemento gráfico figura⁵ foi analisado - assim como o texto verbal, sob os três níveis do percurso gerativo de sentido; enquanto, no segundo texto, *Preconceito contra a educação*, foram mobilizados os conceitos de figuratividade, relações semissimbólicas e, por fim, os modos de relação que a imagem estabelece com o mundo.

Além dessas quatro partes, o texto comporta esta introdução, que as precede, e as considerações finais, que as sucedem. Por fim, apresentam-se, nas referências, as obras consultadas durante a realização da pesquisa e os anexos.

⁵ Assinala-se que, nesta passagem, o termo figura é utilizado com o sentido que detém no campo semântico das artes gráficas, distinguindo-o, assim, do sentido específico que o termo possui em semiótica.

CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No presente capítulo, pretende-se vislumbrar alguns dos estudos e fatos históricos que deram origem à Semiótica greimasiana, eleita como suporte teórico-metodológico para a análise proposta.

1.1 Um pouco da história

Os trabalhos atualmente incorporados à Semiótica são frutos de duas tradições científicas: da *Filosofia* e da *Linguística*. A primeira, de origem filosófica, debruça-se sobre o estudo dos signos desde os tempos de Platão e Aristóteles, passando por Santo Agostinho, Locke, Leibniz, Wolff, Lambert, Hegel, Bolzano, até Frege, Peirce, Wittgenstein, Husserl, Carnap e Morris, para citar alguns. A segunda conquistou, devido à postura de Ferdinand Saussure, fundador da Linguística moderna, certa autonomia com relação à semiótica filosófica e desencadeou, com os estudos posteriores de Jakobson, e Hjelmslev, o surgimento de vários ramos da investigação semiótica (TRABANT, 1976, p.13-14).

Nesse contexto, vale relembrar que Saussure propôs a partir do estudo de quatro pares de conceito: *sincronia x diacronia*, *língua x fala*, *significante x significado* (a definição de signo) e *paradigma x sintagma* um novo objeto teórico para a Linguística, isto é, uma “maneira estrutural de conceber os objetos humanos, sobretudo, a linguagem” (BEIVIDAS; RAVANELLO, 2006, p.118).

Louis Hjelmslev estendeu este método “para todo o signo, toda a língua, e desta para as demais linguagens” e, ainda, dedicou-se a observar a língua não apenas como *sistema* (paradigmático), mas, sobretudo como *processo* (sintagmático). Nas palavras dos autores (op. cit, p.119):

Para o estruturalista de Copenhague, o processo pressupõe o sistema e *vive-versa*: analisar a estrutura da fala, dos discursos, é estudar como o sistema da língua se deixar pôr em funcionamento, na manifestação concreta, em processo; por sua vez, analisar a estrutura da língua é estudar como os discursos, ou falas, arquitetam o sistema.

Outra aliança que rendeu bons frutos foi a de Lévi-Strauss e Jakobson. O estudo sobre as questões do som e do sentido exerceram grande impacto, sobretudo na Antropologia. A partir da década de 1970, o método estrutural, mesmo sofrendo muitas críticas, evoluiu bastante. Neste momento, vale destacar três grandes teorias semióticas:

Em primeiro, a doutrina dos signos elaborada pelo norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), considerado um dos mais importantes fundadores da moderna semiótica geral, que se caracteriza por ser uma teoria de todos os tipos e aspectos dos signos, uma espécie de filosofia ou lógica do sentido.

Em seguida, a semiótica desenvolvida principalmente na Universidade de Tártu, Estônia, nos anos 60 do século passado, também conhecida como semiótica russa, que se ocupa notadamente do estudo da cultura. Entre os teóricos, destacou-se o estoniano Iuri Lótman.

E, por fim, a semiótica proposta pelo lituano Algirdas Julien Greimas (1917-1992), também conhecida como semiótica francesa ou da Escola de Paris, inserida no quadro das teorias que se (pre)ocupam com o texto. O livro que inaugura essa vertente de estudos é intitulado *Semântica Estrutural*, publicado em 1966.

Das correntes previamente apresentadas, interessa-nos a teoria semiótica proposta por A. J. Greimas, resultada principalmente, das reflexões metodológicas de Hjelmslev.

1.2 Algumas considerações sobre a Semiótica Francesa

A partir das bases teóricas citadas anteriormente, Greimas elaborou sua *Semântica Estrutural* (1966), considerada a obra fundadora da semiótica francesa. Ele fincou as bases de uma teoria de análise estrutural do texto. Antes da apresentação do modelo teórico desenvolvido para esse tipo de análise, é preciso refletir acerca de alguns pontos, tais como:

1.2.1 Estudar a significação dos textos

A teoria semiótica é, antes de tudo, uma teoria da significação. Conforme Greimas & Courtés (2008, p.455):

Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições de apreensão e da produção do sentido. Dessa forma, situando-se na tradição saussuriana e hjelmsleviana, segundo a qual a significação é a criação e/ou a apreensão das “diferenças”, ela terá que reunir todos os conceitos que, mesmo sendo eles próprios indefiníveis, são necessários para estabelecer a definição da estrutura elementar da significação.

As considerações acima evidenciam a relação entre percepção e significação. A percepção do mundo “exterior” exige, a princípio, um recorte das experiências do indivíduo – o **significante** – e a busca por correspondência com seu “mundo interior” que ocorre por meio de conceitos, sensações, impressões – o **significado**. Qualificar uma experiência é estabelecer uma rede de relações que equivale aos valores do indivíduo.

Assim, o sentido se constitui “na e pela diferença”, uma vez que ele não é algo isolado, mas construído a partir de um sistema estruturado de relações (FIORIN, 1999, p.178).

1.2.2 Conceber a verdade do texto como uma construção

Em geral, as pessoas veem a existência do mundo como algo indiscutível, sem atentarem-se à complexidade da realidade. O que ocorre é que tanto a visão de mundo, quanto a língua, leva o indivíduo a sentir e dar significação a certas porções da realidade. A construção das significações a partir das experiências cotidianas é fundamental para os estudos semióticos. Eis algumas implicações:

a) a ideia de que a parte é um todo, ou seja, cada pessoa imagina que a sua maneira de interpretar a realidade é a própria realidade, como se o mundo fosse o mesmo para todos;

b) Imaginar que as escolhas e interesses são resultados da própria vontade, como se não dependessem de outros fatores como a ideologia de uma determinada classe social, ou a uma limitação da própria língua etc.;

c) O fato de a semiótica conceber a atividade humana também em termos de jogos de manipulação a fim de que alguns significados sejam aceitos e outros rejeitados.

Por essas razões, Greimas pensa a produção de sentido como um fenômeno humano. Sobre a questão da verdade para a semiótica, Pietroforte e Lopes (2008, p. 116 - 117) afirmam que:

[...] a verdade é sempre uma construção dos homens e que por isso é necessário acolher seu caráter múltiplo, problemático, variável em função dos pontos de vista humanos. Alguma garantia de verdade, quando se admita, será decorrente não de uma objetividade invariável e absoluta, mas de uma assunção intersubjetiva, que é por vocação algo mais cambiante, mais instável e sujeito a controvérsias. Todo consenso é provisório.

Assim, pode-se afirmar que o objeto de investigação da Semiótica é a verdade construída em cada texto, ou seja, não convém estudar o mundo material, "mas estudar como as línguas o interpretam e caracterizam, atribuindo-lhe sentido" (PIETROFORTE; LOPES, 2008, p.117-118).

1.2.3 Ser uma teoria de “texto”, entendido em seu aspecto mais global

Diante do leque de possibilidades para a análise da significação, a Semiótica, dentre outros motivos, destaca-se pelo caráter de *teoria do texto*, ou seja, o texto é visto como um “todo de sentido” capaz de ser objeto de investigação. Conforme Tatit (2008, p.189):

[...] a semiótica concebe uma teoria para a análise do conteúdo humano que se manifesta em dimensão transfrasal, independentemente da configuração textual escolhida para a sua organização e difusão. Esse conteúdo pode surgir como literatura, filme, pintura, música ou até como linguagem coloquial; tudo isso é passível de descrição semiótica.

A Semiótica possibilita então o estudo de um único texto, ou um fragmento, como uma fotografia, ou ainda a comparação de diferentes tipos de textos. Quando um texto envolve diferentes linguagens, como é o caso do telejornal, da peça de teatro, de uma publicidade em revista, por exemplo, esse texto é chamado de sincrético.

1.2.4 Ter como objetivo descrever e explicar o que o texto diz e como faz para dizer o que diz

Fiorin (1999, p.179) afirma que “a Semiótica não visa propriamente ao sentido, mas *a sua arquitetura*, não tem por objetivo estudar o conteúdo, mas *a forma do conteúdo*. [...] deseja menos estudar o que o texto diz ou por que diz e mais *como o texto diz o que diz*”.

A Semiótica compreende o texto de duas maneiras complementares: como *objeto de significação*, visto que o texto possui uma estrutura que produz sentido (análise estrutural ou interna); e como *objeto de comunicação*, já que o texto também é estudado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve, aos outros textos com os quais dialoga, ao seu modo de recepção (análise externa).

1.2.5 Não se preocupar com o ato de criação “real” do texto

Como visto anteriormente, para essa teoria, cada texto constrói sua verdade. Fiorin (2011, p.56) destaca que “o enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor. Não são o autor e o leitor reais, de carne e osso, mas o autor e o leitor implícitos, ou seja, uma imagem do autor e do leitor construída pelo texto”.

Nesse sentido, os efeitos que a produção textual deixa apreender superam a preocupação de se constatar, por exemplo, as “reais intenções” de um autor na elaboração de um texto. Interessa à teoria o *simulacro* resultante da construção, em cada texto, da imagem de autor, do que deseja convencer.

1.2.6 Procurar compreender a produção de sentido de um texto a partir de uma relação entre unidades

A Semiótica não é uma teoria de descrição dos sistemas de signos, mas interessa-se por tudo que faça sentido ao homem. Barros (2002, p.13) afirma que:

A semiótica, como a vê Greimas, tenta determinar as condições em que um objeto se torna objeto signifiante para o homem. Herdeira de Saussure e de Hjelmslev, não toma a linguagem como sistema de signos e sim como sistema de significações, ou melhor, de relações, pois a significação decorre da relação.

Daí a concepção de que um elemento só adquire valor a partir da relação com as outras unidades e com o todo de que faz parte.

Apresentar aqui uma história da Semiótica, desde os anos 1960, mostrando cada um dos objetos de sua preocupação ao longo do tempo e a descrição minuciosa de seus avanços teóricos, não é o foco da pesquisa. Entretanto, julgou-se pertinente uma síntese do percurso seguido por ela na construção de seu modelo de inteligibilidade dos textos, o percurso gerativo de sentido.

1.3 Percurso Gerativo

O percurso gerativo, tal como o concebe a Semiótica “vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto” (Greimas & Courtés, 2008, p.232) e visa a examinar os sentidos produzidos pelo texto a partir de seu plano de conteúdo. Esse percurso, por sua vez, é constituído de três níveis: o fundamental (a significação surge como oposição semântica mínima), o narrativo (organizado a partir do ponto de vista de um sujeito) e o discursivo (sujeito da enunciação assume a narrativa). Cada um desses níveis tem uma sintaxe e uma semântica. Vale sinalizar, conforme Fiorin (1999, p.179) que:

Na Semiótica, a sintaxe contrapõe-se à semântica. Aquela é o conjunto de mecanismos que ordena os conteúdos; esta, os conteúdos investidos nos arranjos sintáticos. Observa-se, no entanto, que não se trata de uma sintaxe puramente formal, ou seja, não se opõem sintaxe e semântica como o que não é dotado de significado e o que tem significado. Um arranjo sintático é dotado de sentido. Por conseguinte, a distinção entre esses dois componentes reside no fato de que a Semântica tem uma autonomia maior do que a sintaxe, o que significa que podem investir diferentes conteúdos semânticos na mesma estrutura sintática.

Tal esclarecimento é imprescindível, pois, dependendo da ênfase dada à análise de um texto, poder-se-á aplicar noções inerentes à perspectiva da sintaxe narrativa, da semântica narrativa, da sintaxe discursiva ou da semântica discursiva.

1.3.1 Nível Fundamental

Ao primeiro nível, chamado de fundamental ou nível profundo, interessa o modo de existência e o funcionamento das relações no discurso, “trata-se das “diferentes diferenças” que fundam a significação, e também da determinação das regras que permitirão as transformações, as mudanças das posições assim estabelecidas” (FLOCH, 2001, p.16).

O componente sintático descreve a produção, o funcionamento e a apreensão das organizações sintagmáticas denominadas discursos, tanto os pertencentes à semiótica lingüística como à não lingüística. Ele representa, pois, a instância *a quo* do percurso gerativo desses discursos (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p.474). O componente semântico define-se por seu caráter abstrato. As unidades que o instituem são estruturas elementares da significação e podem ser formuladas como categorias semânticas, suscetíveis de serem articuladas no quadrado semiótico (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p.436).

Por ser esta a etapa mais simples e abstrata do percurso gerativo de sentido, em geral, as estruturas fundamentais são examinadas depois de apreendidas as organizações narrativas e discursivas do texto. Nela a significação se apresenta como uma oposição semântica, cujos termos, segundo Barros (2008, p.189) são:

1. determinados pelas relações sensoriais do ser vivo com esse conteúdos e considerados atraentes ou eufóricos e repulsivos ou disfóricos; 2. negados ou afirmados por operações de uma sintaxe elementar; 3. representados e visualizados por meio de um modelo lógico de relações denominado *quadrado semiótico*.

Segundo Floch (2001, p.21), o propósito do quadrado semiótico é organizar a coerência de um universo conceptual, para então, prever os percursos do sentido e as posições logicamente presentes, mas ainda não exploradas, nas quais ele se pode investir.

1.3.2 Nível Narrativo

O segundo nível do percurso gerativo ocupa-se do estudo na *narratividade*, compreendida como a transformação de conteúdo entre dois estados sucessivos e diferentes. Barros (2008, p.16), na obra *Teoria Semiótica do Texto*, ao discutir os mecanismos da estruturação sintática da narrativa, faz uma analogia entre um espetáculo e a sintaxe narrativa:

A sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada.

Discute noções como as de *funções transitivas* (junção e transformação) observadas na relação entre dois actantes: o sujeito e o objeto; assim como a de *programa narrativo* (“enunciado de fazer regendo um enunciado de estado”, que tem como critérios de caracterização: a competência e a performance); a de *percurso narrativo* (do sujeito, do destinador-manipulador e do destinatário-julgador); e de *esquema narrativo* (modelo hipotético da estruturação geral da narrativa) (BARROS, 2008, p. 16-41).

Quanto às funções transitivas de junção e transformação, podem-se destacar dois tipos de enunciados: a) *de estado* - que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto e; b) *de fazer* - que

mostram as transformações que ocorrem na passagem de um enunciado de estado a outro. Segundo Fiorin (2011, p.29), “não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais”.

O programa narrativo, por sua vez, integra os estados e as transformações. Por serem narrativas complexas, os textos estruturam-se numa sequência canônica, que engloba quatro fases: *a manipulação*, *a competência*, *a performance* e *a sanção*.

Na *manipulação*, um sujeito propõe um contrato e, por meio da persuasão, busca convencer o outro a aceitá-lo, isto é, a querer e/ou dever fazer alguma coisa. A aceitação ou a recusa do contrato dependem do *fazer-interpretativo* ou o *crer* do destinatário. Os quatro tipos mais comuns de manipulação são:

- *a manipulação por tentação* quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, ou seja, um objeto de valor positivo, com a finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa.
- *a manipulação por intimidação* quando o manipulador o obriga a fazer por meio de ameaças.
- *a manipulação por sedução* quando o manipulador leva a fazer manifestando um juízo positivo sobre a competência do manipulado.
- *a manipulação por provocação* quando o manipulador impele à ação, exprimindo um juízo negativo a respeito da competência do manipulado (FIORIN, 2011, p.30).

Na fase da *competência*, observa-se a doação de valores modais, isto é, o sujeito dotado de um saber e/ou poder fazer, realiza a transformação central da narrativa. Já na *performance* ocorre a apropriação dos valores descritivos, é a fase em que se concretiza a transformação (mudança de um estado a outro).

A última fase é a *sanção*. Nessa etapa, um sujeito destinador julgador realiza duas ações: uma *sanção cognitiva* que consiste na interpretação e constatação de que a *performance* foi realizada conforme o esperado ou contratado e o reconhecimento do sujeito que a concretizou; uma *sanção pragmática* que é a atribuição de uma gratificação ou de um castigo. Para Barros (2008, p.192):

No percurso da sanção, o sujeito da ação procura convencer o seu destinador de que cumpriu o contrato, fez o que dele se esperava e que merece, portanto, uma sanção ou julgamento positivo. O destinador vai, então, sancionar positiva ou negativamente o sujeito da ação, reconhecendo-o como cumpridor ou não do contrato estabelecido e atribuindo-lhe uma recompensa ou uma punição.

Complementando essa afirmação, Fiorin (2011, p.31) destaca que “é na fase da sanção que ocorrem as descobertas e as revelações. É, nesse ponto da narrativa, por exemplo, que os falsos heróis são desmascarados e os verdadeiros são reconhecidos”.

Já a semântica narrativa “trata do momento em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com o sujeito. Para isso, esses elementos inscrevem-se como valores, nos objetos, no interior dos enunciados de estado” (BARROS, 2008, p.42).

Nessa abordagem, as relações do sujeito tanto com os valores quanto com o “seu fazer” podem ser avaliados, por exemplo, a partir da aplicabilidade de conceitos como o de modalização. Para Greimas & Courtés (2008, p.438), a semântica do nível narrativo deve ser considerada como instância de atualização dos valores. Segundo os autores:

A passagem da semântica fundamental para a semântica narrativa consiste, pois, essencialmente, na seleção dos valores disponíveis – e dispostos no (ou nos) quadrado(s) semiótico(s) – e em sua atualização pela junção com os sujeitos da sintaxe narrativa de superfície. Enquanto o nível fundamental se apresenta com um dispositivo axiológico suscetível de servir de base à geração de um leque tipológico de discursos possíveis, o nível narrativo da semântica é o lugar das restrições impostas à combinatória, em que se decide em parte o tipo de discurso a ser.

Nessa fase, há dois tipos de objetos aspirados pelos sujeitos: os *objetos modais* (o querer, o dever, o poder e o saber) que são essenciais para que a *performance* principal se realize; e os *objetos de valor*, com os quais o sujeito entre em conjunção ou disjunção. Eles são a finalidade última da ação narrativa. Em outras palavras, é a partir dos conteúdos investidos nos objetos que ocorre a associação entre o nível fundamental e o narrativo.

1.3.3 Nível Discursivo

O nível discursivo denota o patamar que mais se aproxima da manifestação textual. Nele as estruturas narrativas, uma vez definidas, transformam-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo enunciador. É o sujeito da enunciação, ao determinar o tempo, o espaço e as figuras (que recobrem os temas), quem vai definir como se dará a projeção dos actantes.

Nesse momento, cabe, à sintaxe discursiva, “explicar as relações do sujeito da enunciação com o discurso-enunciado e também as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário” (BARROS, 2008, p.54). A verificação dos procedimentos utilizados pelo sujeito para projetar o discurso, com vistas aos efeitos de sentido que deseja produzir, pode ser apreendida ao se investigarem as *projeções da enunciação*. Os mecanismos de instauração de pessoa, espaço e tempo são dois: a *debreagem* e a *embreagem*. Para Greimas & Courtés (2008, p.111), a *debreagem* pode ser definida como:

A operação pela qual a instância da enunciação disjunge e projeta fora de si, no ato de linguagem e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim constituir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso.

Os efeitos de subjetividade (proximidade) ou de objetividade (distanciamento) da enunciação são produzidos a partir de várias estratégias das quais podemos destacar: a *debreagem enunciativa* e a *debreagem enunciva*.

A *debreagem enunciativa* ocorre quando o enunciador instaura uma primeira pessoa no discurso e causa o efeito de proximidade de alguém que fala. A *debreagem enunciva*, ao contrário, cria uma ilusão de neutralidade/distanciamento, pelo uso da terceira pessoa.

Diferente da *debreagem*, a *embreagem* é “o ofeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado” (FIORIN, 2012, p.27).

À semântica discursiva compete a investigação dos *percursos temáticos e figurativos* que asseguram a coerência semântica do discurso e criam efeitos de

sentido, sobretudo, de realidade, por meio da concretização figurativa do conteúdo (BARROS, 2008, p.68). Assim, por meio dessa perspectiva, é possível a visualização da *isotopia textual*, entendida como a “reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso” (BARROS, 2008, p.74). A recuperação e a análise da isotopia textual permitem não só delimitar possíveis leituras como também possibilita a averiguação da linha temática e a coerência semântica do texto.

No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo “são *revestidas* de termos que lhe dão concretude” (FIORIN, 2011, p.41). A concretização das estruturas narrativas pode ocorrer em dois níveis: a *tematização* e a *figurativização*. A primeira é composta predominantemente de termos abstratos (temas), que explicam o mundo; enquanto a segunda é dominada pelos termos concretos (figuras), que criam simulacros⁶ do mundo.

Vale ressaltar que alguns discursos não alcançam os percursos figurativos completos e, por essa razão, são considerados discursos não-figurativos. Um exemplo claro são os discursos políticos, em que a coerência é garantida, então, pela recorrência temática. Nesses casos, evidenciam-se os efeitos de enunciação, ou seja, “de aproximação subjetiva ou de distanciamento objetivo da enunciação, em detrimento dos efeitos de realidade, que dependem mais fortemente dos procedimentos de figurativização” (BARROS, 2008, p.71).

Em oposição aos discursos considerados não-figurativos, estão os textos de figuração duradoura que recobrem por inteiro os percursos temáticos. Esses percursos, além de revelarem as intenções, asseguram a coerência textual. A *isotopia*, como descrita anteriormente, pode ser de dois tipos: *temática* e *figurativa*. Para Barros (2008, p.74):

⁶ Simulacro aqui é entendido como sinônimo de “parecer verdadeiro”. Segundo Barros (1995, p.96), “os simulacros são entendidos como objetos imaginários que o sujeito projeta e que, embora não tenham nenhum fundamento intersubjetivo, determinam de maneira eficaz as relações intersubjetivas”

A isotopia temática decorre da repetição de unidades semânticas abstratas, em um mesmo percurso temático [...] Quando se lê um texto, busca-se, em geral, o tema que costura os diferentes pedaços do texto, a isotopia temática em suma. A isotopia figurativa caracteriza-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras aparentadas. A recorrência de figuras atribui ao discurso uma imagem organizada e completa da realidade.

Em outras palavras, o sentido do texto é também resultado da relação estabelecida entre os vários percursos temáticos manifestados tanto pelas isotopias temáticas quanto pelas isotopias figurativas. Para a Semiótica, “um texto pode ter várias leituras, mas elas já estão inscritas nele. Não resultam da subjetividade do leitor, mas de organizações semânticas que se entrecruzam e se superpõem no texto” (FIORIN, 1999, p.6). Os elementos que permitem outra leitura são denominados *desencadeadores* e *conectores* de isotopia.

Barros (2008, p.76) define *desencadeadores* como elementos que não se integram facilmente a uma linha isotópica aparente e que conduzem, dessa forma, à descoberta de novas leituras. Já os *conectores* são as palavras ou sintagmas reconhecidos facilmente em várias isotopias, que fazem a passagem de uma leitura a outra.

1.3.4 O Verbo-Visual⁷

Para Greimas & Courtés (2008, p.290), a linguagem como objeto do saber, visada pela Semiótica, pode ser definida apenas em razão dos métodos e procedimentos que tornam possíveis a sua análise e/ou a sua construção. Nesse sentido, eles ressaltam que o mais adequado é adotar a expressão *conjunto significante* ao invés do termo *linguagem*, uma vez que

[...] todas (as linguagens) são biplanas, o que quer dizer que o modo pelo qual elas se manifestam não se confunde com o manifestado. [...] toda linguagem é articulada: projeção do descontínuo sobre o contínuo, ela é feita de diferenças e de oposições.

⁷ Compreendido como a interação entre a linguagem verbal e não-verbal que se complementam para formarem um único enunciado.

Seja o texto verbal, não-verbal ou sincrético, o trabalho com a linguagem objetiva sempre convencer, persuadir. Para melhor compreender como isto se dá no gênero jornalístico, Lage (2006a, p.6) utiliza a metáfora das bonequinhas *berioska* do folclore russo: “abre-se a primeira e há outra lá dentro; aberta esta, mais outra; e assim até que a menor beira o limite de habilidade do artesão”. Para Lage (1999, p.9) a estrutura de encaixes sucessivos reafirma a ideia de que o processo pelo qual a linguagem passa, vai além da descrição dos fatos nas matérias,

O conteúdo – informação, interpretação, opinião – é como a última bonequinha *berioska*, cujo contorno e dimensão se vai imaginando à medida que se desvendam os segredos das outras bonecas: dá sentido a todo o conjunto.

Dessa forma, pode-se afirmar que o conjunto significativo é articulado de maneiras diferentes, seja no plano de conteúdo, que é formado no percurso gerativo de sentido; seja no plano da expressão, responsável por revelar aquele conteúdo. Neste último, a figuratividade se manifesta como resultado da geração de sentido descrita pelo percurso gerativo, investida de valores articulados desde o nível fundamental (PIETROFORTE, 2006). Na obra intitulada *Caminhos da Semiótica literária*, Bertrand (2003, p.54) esclarece que:

[...] o conceito semiótico de figuratividade foi estendido a todas as linguagens, tanto verbais quanto não-verbais, para designar esta propriedade que elas têm em comum de produzir e restituir parcialmente significações análogas às de nossas experiências perceptivas mais concretas. A figuratividade permite, assim, localizar no discurso este efeito de sentido particular que consiste em tornar sensível a realidade sensível.

Com efeito, é ela que dirige, em grande escala, outras formas e gêneros discursivos inclusive, o jornalístico. A organização narrativa do jornalismo apoia-se na figuratividade para criar efeito de realidade e de verificação.

No artigo *O sincretismo entre a semiótica verbal e visual*, Pietroforte (2006), ao discutir a figuratividade e a retórica da imagem, retoma o modelo proposto por Barthes (1984), que define dois modos de relação entre a imagem⁸ e a língua: “há o

⁸ “Até aqui consideramos essencialmente o sentido da imagem como o contido nos elementos representativos, os que reproduzem visivelmente objetos imaginários” (AUMONT, 2001, p.253).

modo de *ancoragem*, em que o verbal reduz a polissemia da linguagem, explicando-a; e há o modo de *etapa*, em que o verbal e a imagem 'são fragmentos de um sintagma mais geral'" (BARTHES *apud* PIETROFORTE, 2006). Em outras palavras, a ancoragem é o ato de relacionar diferentes grandezas⁹ semióticas (imagem e legenda, texto e título), com o intuito de transformá-la em referência contextual, evitando a ambiguidade e direcionando a leitura do texto. Já o modo de etapa é responsável pela integração da imagem no processo de construção do sentido.

Ao longo do texto, Pietroforte (2006) ressalta que; além dos dois modos de manifestação figurativa, anteriormente citados, é preciso considerar a possibilidade de criação de novas relações entre as categorias semânticas, fonológicas e plásticas, que são denominadas semi-simbólicas, pois "tais relações, embora envolvam a figuratividade, pertencem a níveis mais profundos de realização semiótica, tanto na forma do conteúdo quanto na da expressão" (PIETROFORTE, 2006). Vale destacar que todas as propostas pontuadas têm em comum a distribuição da figuratividade entre o verbal e o plástico, no entanto, o ponto de divergência é justamente o modo e o grau com que os fenômenos se configuram nas relações semióticas.

Como a última bonequinha *berioska*, o sentido atribuído ao texto como um todo, sobretudo, no gênero jornalístico se dá, inclusive, pela utilização de ilustrações e imagens que contribuem para reforçar e validar os contratos estabelecidos pelo discurso. O texto não-verbal atua como mediador entre o espectador e a realidade (AUMONT, 2001, p.80). Os três principais modos de relação que a imagem visa a estabelecer com o mundo são:

- a) *O modo simbólico*, pois inicialmente as imagens serviram de símbolos;
- b) *O modo epistêmico*, já que a imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em algum de seus aspectos não-visuais; e
- c) *O modo estético*, em que a imagem é destinada a agradar seu espectador, a oferecer-lhe sensações (*aisthesis*) específicas.

⁹ "Denomina-se grandeza esse "há algo" do qual se presume a existência semiótica, anteriormente à análise que reconhecerá aí uma unidade discreta, e do qual não se postula senão a comparabilidade com outras grandezas de mesma ordem" (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p.241)

Segundo o mesmo autor (AUMONT, 2001, p.250) na abordagem semiótica, a relação que estabelecemos com a imagem, por englobar diferentes níveis de codificação, demanda a mobilização de diversos códigos:

[...] alguns quase universais (os que resultam da percepção), outros relativamente naturais, porém, já mais estruturados socialmente, e outros ainda, totalmente determinados pelo contexto social. O domínio desses diferentes níveis de códigos será desigual segundo os sujeitos e sua situação histórica, e as interpretações resultantes serão proporcionalmente diferentes.

Assim, pretende-se, ao analisar a reportagem *Os adversários do bom português*, identificar como a escolha das palavras e das imagens refletem no enunciatário e na sua forma de interpretar o discurso.

CAPÍTULO II - GÊNEROS TEXTUAIS

A interação do homem com o mundo ocorre, desde o nascimento, por meio da língua, na forma de enunciados (orais e escritos), que expressam suas ideologias, seus conhecimentos e sua própria história nas diversas atividades humanas que desempenha. Ao afirmar que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”, Bakhtin (2000, p.282) retrata a via de mão dupla pela qual o homem apropria-se da linguagem para dar sentido à vida; ao mesmo tempo em que a ideologia presente nos fatos históricos e sociais interpela a relação linguística do homem com o meio em que vive.

A comunicação humana ocorre, por meio da língua, através de enunciados organizados de acordo com determinadas condições e intencionalidade. Aos tipos *relativamente estáveis* de enunciados, Bakhtin (2000) denomina gêneros do discurso.

Para melhor compreender o conceito de gênero do discurso de Bakhtin, imagine a língua como um tecido composto de vários fios que por sua vez, possuem uma gama infinita de possibilidades de combinações. Nesse contexto, a peculiaridade do tecido é resultante da seleção e combinação dos fios, o que determinará sua adequação ou não a dadas peças e modelos, conforme a intenção e os efeitos pretendidos.

Da mesma maneira, os gêneros do discurso ou gêneros textuais são assim definidos porque, embora mantenham determinadas regularidades e características, eles se desenvolvem de acordo com as necessidades do falante e com a situação de comunicação. A ação do falante assemelha-se a ação da costureira. A estabilidade pode ser ilustrada pela adequação do tecido a dadas peças de roupa apropriadas para determinada ocasião. Já as intenções e o contexto de fala que rompem de certa forma a estabilidade estão associados à liberdade de escolha do tecido, da peça, da cor, do modelo etc.; ou seja, há convenção no que se refere ao uso de dadas peças do vestuário em determinadas ocasiões, exemplo: não se usa malha de ginástica para ir a uma cerimônia religiosa. Assim também, certos gêneros

são considerados adequados ou não à intenção de colocar em circulação um dado conteúdo num determinado meio.

Para Bhatia (1997, p.629 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.150), os gêneros permitem compreender diversos fenômenos, dentre eles o porquê os membros de determinadas comunidades discursivas específicas utilizam a língua da maneira como o fazem? Além de questões socioculturais e cognitivas, a autora observa que:

[...] há aí ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos [...], pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Para compreender como se deu o estudo dos gêneros textuais, objeto de reflexão no presente capítulo é necessário perpassar pela história, alinhavar alguns acontecimentos sociais e então avaliar sua importância e contribuição para o processo de interação do homem com o mundo.

2.1 Origem dos estudos

Há mais de vinte séculos, os gêneros textuais despertam interesse e são objetos de estudo de muitos pesquisadores. No Ocidente, iniciou-se em Platão, ao propor a clássica distinção entre poesia e prosa; entre lírico, épico e dramático, reconhecidos como as três formas fundamentais da literatura; para então se fixar com Aristóteles que sistematiza uma teoria sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso, classificados quanto ao(s):

- **elementos que compõem o discurso:** a) aquele que fala; b) aquilo sobre o que se fala e c) aquele a quem se fala;

- **tipos de ouvinte que operam:** a) como espectador que olha o presente, b) como assembleia que olha o futuro, c) como juiz que julga sobre coisas passadas;

- **três tipos de julgamento (associados a três gêneros do discurso retórico):** a) discurso deliberativo, b) discurso judiciário, c) discurso demonstrativo (epidítico) (MARCUSCHI, 2008, p.147-148).

Aristóteles distinguiu, ainda a epopéia, a tragédia e a comédia. Todos os estudos voltados às estratégias e às estruturas dos gêneros foram abundantemente desenvolvidos na Idade Média, que também se ocupou de outra distinção clássica, a teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, ilustrados pelas obras de Virgílio: a *Eneida*, representando o estilo elevado, as *Geórgicas*, o estilo médio, e as *Bucólicas*, o estilo humilde (BRANDÃO, 2000, p.18-19).

A expressão “gênero”, anteriormente vinculada especialmente à literatura, ganha relevância para os estudos linguísticos a partir de Bakhtin, no século XX, para quem, a linguagem é atividade interativa e ideológica, contrapondo-se à teoria estruturalista de Saussure que concebe a língua como um sistema. Para Bakhtin (2006, p.39):

[...] A consciência constitui um fato sócio-ideológico, não acessível a métodos tomados de empréstimo à fisiologia ou às ciências naturais. [...] Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles.

Ao considerar a consciência individual um fato sócio-histórico, ele reafirma a ideia marxista de que o ser social é que determina a consciência e não o contrário. Dessa forma, ao analisar um texto, visando a apreender as intenções que o perpassam, é preciso atentar-se, segundo Lara (2007, p.7-8) que “a ideologia que está por trás das ações, não sendo facilmente perceptível, nem sendo reflexo ou falseamento da realidade, mas refletindo e refratando a realidade material, revelando-se nas contradições do discurso”.

Para uma melhor noção da dimensão que o estudo sobre gêneros textuais alcançou, vale destacar algumas perspectivas elencadas por Marcuschi (2008, p.152-153), na obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*:

No Brasil, encontram-se 1) uma linha bakhtiniana, 2) perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990), 3) perspectiva sistêmico-funcional e 4)

uma linha mais geral com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como GüntherKress e Norman Fairclough.

Já no mundo encontram-se 1) perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin), 2) perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter), 3) perspectiva sistêmico-funcional (Halliday), 4) perspectiva sociorretórica (Swales, Bhatia), 5) perspectiva interacionista e sociodiscursiva (Bronckart, Dolz, Schneuwly), 6) perspectiva da análise crítica (N. Fairclough; G. Kress) e 7) perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman, Freedman).

Segundo o mesmo autor, de uma forma geral, pode-se afirmar que com relação à concepção de linguagem, Bakhtin “representa uma espécie de bom-senso teórico”, pois propõe uma visão macroanalítica da teoria e categorias abrangentes, isto é, oferece o curso básico de corte e costura, permitindo, pois, que cada pesquisador, desenvolva, a partir dessas noções, novos modelos de classificação e análise, tendo em vista que “[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Dominar um gênero textual, ou as noções básicas de como confeccionar uma peça, é a maneira de concretizar, por meio da linguagem, determinados objetivos em situações coletivas específicas. Como afirmou Bronckart (*apud* MARCUSCHI, 2008, p.154), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

2.2 Alguns conceitos de gêneros textuais

Diante da variedade de perspectivas, vale relacionar algumas definições encontradas para gêneros textuais, sintetizadas no quadro I, a seguir:

Quadro 1 - Alguns conceitos de gêneros textuais

Bakhtin (2000, p. 279)	"Tipos relativamente estáveis de enunciados"
Dolz e Schneuwly (2004, p.59)	"(...) a maneira de organizar os textos impostos ao longo da história"
Maingueneau (2004, p.61)	"(...) a denominação dos gêneros apóia-se em critérios e categorias, os quais variam em função de seu uso. Para ele, os gêneros do discurso pertencem a diversos tipos de discurso, associados a vastos setores de atividade social"
Marcuschi (2008, p.155)	"(...) textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas"
Bazerman (2005, p.31)	"(...) o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais do nosso dia a dia"
Miller (<i>apud</i> MARCUSCHI, 2011, p.19)	"(...) uma definição retoricamente sadia de gênero deve ser criada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para executá-lo. Mais do que uma forma, o gênero é uma ação social tipificada, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível"

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar das particularidades, todos os conceitos, por vias diferentes, se atêm à característica sócio-interativa da linguagem, difundida por Bakhtin, para quem a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois são inesgotáveis as possibilidades de atividade humana. O gênero é então utilizado para expressar e sua escolha é conivente ao contexto e intencionalidade do que se espera transmitir. O autor afirma que reconhecer um gênero, implica na identificação do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo. Ao discutir essas questões,

Bakhtin (2000, p.281) propõe a classificação dos gêneros em primários e secundários:

Os gêneros secundários (complexo) aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

Nas condições de comunicação complexas ou simples, a distinção entre os gêneros primários e secundários se faz necessária, pois, além da importância teórica, possibilita o estudo da natureza do enunciado. “Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso [...], desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida” (BAKHTIN, 2000, p.282).

Para Brandão (2000, p.19-20), a tentativa de classificação dos discursos em gêneros, advém do estruturalismo e justifica-se pela necessidade de identificá-los, organizá-los, ordená-los para melhor compreendê-los; e ainda pelo fato de que toda área do saber aspira à cientificidade. Mesmo diante da busca pela tipologização, não há como negar a dificuldade em fazê-la perante a dinamicidade e o caráter sócio-interativo dos gêneros. Sobre isso, Marcuschi (2011, p.19-20) ressalta:

Os gêneros “não são classificáveis como formas puras, nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”.

Até o momento, buscou-se alinhar alguns acontecimentos e discussões que demonstram a evolução dos estudos sobre gêneros do discurso no Brasil e no mundo e, sobretudo, a importância em realizá-los. Nota-se que, ao longo do percurso, a visão de leitura como decodificação linear de um texto e/ou extração de determinadas informações, foi superada e a proposta atual de ensino apoia-se na concepção sócio-discursiva de linguagem. Segundo Carvalho (2008, p.93), ao vislumbrar o texto como a materialização do discurso e produto da atividade

humana, “[...] não se pode pensar num ensino de língua que não considere a diversidade de gêneros. Assumir essa postura é conceber o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos, objetos de ensino.”

De fato, a constatação de Bhatia (1997) de que “hoje o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas em perspectiva diferente da aristotélica”, o torna, segundo Marcuschi (2008), “um empreendimento cada vez mais multidisciplinar já que [...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, 2008, p.148-149).

Logo, é possível afirmar que os gêneros, assim como a moda, também seguem as tendências e necessidades da língua em seu dia-a-dia. Sob essa perspectiva, analisar-se-á como se dá a manifestação dessas ideias, na linguagem jornalística.

2.3 Gêneros jornalísticos

Realizar uma classificação universal dos gêneros jornalísticos é uma tarefa difícil de ser concretizada, tendo vista que são determinados tanto pelo modo de produção dos meios de comunicação de massa quanto pelas relações sociais; ambos, em constante mutação. Os gêneros são criados, recriados ou excluídos, acompanhando sempre o desenvolvimento tecnológico e cultural de cada grupo e também da empresa jornalística que o veicula. Sobre as funções e grupos em que se podem enquadrar os gêneros jornalísticos, Medina (2001, p. 50-51) afirma:

Com certeza servem para orientar os leitores a lerem os jornais, permitindo-os identificar as formas e os conteúdos dos mesmos. Servem, também, como um diálogo entre o jornal e o leitor, pois é através das exigências dos leitores que as formas e os conteúdos dos jornais se modificam. Os gêneros servem ainda para identificar uma determinada intenção, seja de informar, de opinar, de interpretar ou de divertir. Podemos afirmar que os gêneros são determinados pelo estilo que o jornalista emprega para expressar para o seu público os acontecimentos diários. A maioria dos jornais brasileiros divide os gêneros jornalísticos em quatro grandes grupos: *informativo*, com a preocupação de relatar os fatos de uma forma mais objetiva possível; *interpretativo*, que, além de informar, procura interpretar os fatos; *opinativo*, expressa um ponto de vista a respeito de um fato; *entretenimento*, que são informações que visam à distração dos leitores.

A divisão apresentada, segundo o mesmo autor, além de auxiliar na identificação de como os fatos jornalísticos são processados, serve como instrumento para orientar os leitores na busca das informações desejadas. Vale ressaltar que além de informar, opinar, interpretar determinados conteúdos ou apenas divertir “[...] o estudo formal dos enunciados jornalísticos nos permite desvelar as intenções e ideologias subjacentes aos textos, colaborando para uma leitura menos ingênua dos discursos veiculados pelos meios de comunicação” (LARA, p.3).

Nesse sentido, estudar os gêneros jornalísticos com a preocupação em colaborar para uma leitura menos ingênua implica na formação de um leitor atento e consciente de suas funções, visto que, para Bonini (2001), “o conhecimento desse padrão linguístico particular (estilo, léxico, gêneros textuais, etc.) é um requisito para a adesão à comunidade discursiva e a ascensão em sua estrutura hierárquica de participação”.

No processo de formação, “sem dúvida, de todas as práticas, a mais difícil é a desconstrução de “verdades” veiculadas pelos meios de comunicação, de opiniões impostas à sociedade, por meio de uma linguagem pretensamente neutra” (LARA, p.30). Tendo em vista que esses textos estão atrelados à realidade, por fatos concretos, e, portanto, estabelecem o elo entre a percepção e o entendimento dos acontecimentos; desconstruir as “verdades” é um exercício que coopera para o desenvolvimento do senso crítico, permitindo ao indivíduo questionar, argumentar e propor soluções perante as questões que perpassam o meio em que vive. Uma das alternativas é o trabalho com textos variados que mostrem o uso da língua em diferentes situações e levem à compreensão das peculiaridades da linguagem em seus diferentes contextos.

No universo de possibilidades e variantes linguísticas que se pode utilizar, a linguagem jornalística desperta grande interesse, dentre outras, pela característica peculiar de conciliar o registro formal e o coloquial. “Esses textos apresentam diferentes seções. As mais comuns são as notícias, as cartas, artigos de opinião, as entrevistas, as reportagens, as crônicas e as resenhas de espetáculos” (CARVALHO, 2008, p.95).

Dentre a gama de gêneros discursivos da esfera jornalística, selecionaram-se para análise o *artigo de opinião*, a *carta do leitor*, a *reportagem* e a *entrevista*, com o intuito de caracterizá-los e comparar como se dá, em cada texto, a abordagem da polêmica do livro didático *Por uma Vida Melhor*, distribuído pelo MEC aos estudantes da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

2.3.1 O artigo de opinião

O artigo de opinião é considerado um gênero do discurso, pois integra a rotina de jornais e revistas que circulam na sociedade. Como o próprio nome sugere, enquadra-se no grupo dos gêneros jornalísticos opinativos e busca, segundo Bräkling (2001, p.226):

[...] convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Sob essa perspectiva, ele pode ser pensado como um círculo. Para existir, ele depende de uma polêmica. Toda polêmica e/ou controvérsia exige um posicionamento. Para posicionar-se, é necessário que haja um processo de reflexão e avaliação. O resultado da avaliação é, justamente, a proposta de uma possível solução para o problema e/ou reafirmação do posicionamento anterior.

Nesse sentido, Kaufman e Rodríguez (1995) explicam que a estrutura de um artigo de opinião advém: i) da identificação do tema; ii) dos antecedentes e do alcance, seguido de um posicionamento que, sustentado por argumentos, busca formular uma tese, encerrar ou reafirmar uma postura anterior. O processo de persuasão do leitor também conta com outras estratégias discursivas, tais como: a ironia, as insinuações, as acusações, as digressões, as apelações ou a tomada de decisões por meio de construções impessoais, com o intuito de dar objetividade e consenso ao discurso (JESUS; PETRONI, 2008, p.75).

A situação argumentativa e os elementos que a constituem são, sem dúvidas, fundamentais para a elaboração desse tipo de texto. No artigo *O gênero do discurso artigo de opinião em atividades de leitura e escrita no ensino fundamental*, os autores têm o cuidado de resgatar duas importantes visões sobre o assunto: a primeira é de Garcia (*apud* JESUS; PETRONI, p.77) e a segunda é de Souza (*apud* JESUS; PETRONI, p.79):

[...] a argumentação deve estruturar-se em dois elementos: a consistência do raciocínio e a evidência das provas (fatos, exemplos, dados estatísticos e testemunho). Tais elementos se concretizam em dois tipos de argumentação: a informal e a formal. A informal está presente em nossos discursos do cotidiano e apresenta uma estrutura típica, composta de quatro estágios: 1. proposição (declaração, tese, opinião); 2. concordância parcial; 3. contestação ou refutação e 4. conclusão. A argumentação formal pouco se diferencia da informal e apresenta o seguinte plano-padrão: 1. proposição; 2. análise da proposição; 3. formulação dos argumentos (evidência: fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e testemunho) e 4. conclusão.

[...] para escrever textos de opinião, é necessário que tenha conhecimento da situação argumentativa e dos elementos que constituem o discurso argumentativo, sendo preciso que: a) o tema em debate gere desacordo ou controvérsia; b) o argumentador posicione-se em relação à questão; c) o argumentador convença o interlocutor, buscando modificar suas atitudes ou opiniões; d) o argumentador saiba qual é a posição do destinatário; e) o argumentador tenha claro que o regulador do discurso argumentativo é o destinatário.

Chancela para a ignorância, publicado na Revista VEJA (Ed. 2218, de 25 de maio de 2011, p.26), retrata a justaposição de dois temas centrais: a educação e o preconceito. Como característica do artigo de opinião, o texto apresenta um título provocador, a exposição do ponto de vista da autora sobre a polêmica instaurada e, ainda, os mecanismos adotados por ela, a fim de compor simulacros convergentes com a ideia de “repulsa” do discurso difundido no capítulo I do livro didático *Por uma Vida Melhor*.

2.3.2 A carta ao leitor

A carta é outro gênero bastante disseminado pelos meios de comunicação que surgiu com a evolução da escrita como meio utilizado pelo homem para favorecer sua interação. Para Costa (2009, p.53):

CARTA (v. CARDÁPIO, CIRCULAR, CORREIO, CORREIO ELETRÔNICO, CORRESPONDÊNCIA, E-MAIL, EPISTOLA, MAPA, MISSIVA): [...] trata-se de uma mensagem (v.), manuscrita ou impressa, dirigida a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-se-lhe algo. Conforme o espaço onde circula a correspondência (v.), há vários tipos de carta que possuem uma estrutura semelhante, com a presença de alguns elementos básicos indispensáveis, como local e data, saudação, corpo, despedida e assinatura, ou específicos, como cabeçalho ou timbre, numeração, endereço, além dos anteriores, na correspondência comercial ou oficial.

O Dicionário de Gêneros Textuais registra 40 tipos de carta, dentre os quais destaca-se a carta de leitor, que se caracteriza por ser “geralmente de opinião (argumentativa), circula em jornais e revistas, já que o leitor a envia para manifestar seu ponto de vista sobre matérias que leu” (COSTA, 2009, p.53). Ela permite a interatividade do meio de veiculação com seus leitores e pode ser descrita ainda , conforme Passos (2003, p.81), como::

[...] uma carta aberta dirigida a destinatários desconhecidos. Ela é veiculada através dos meios de comunicação escrita, de circulação ampla ou restrita, tem caráter público, cumprindo importante função social na medida em que possibilita o intercâmbio de informações, ideias, opiniões entre diferentes pessoas de um determinado grupo. Nessas cartas, encontramos o português escrito no padrão formal, atual, da forma como é concebido pela comunidade usuária.

A seção destinada a essas cartas pode ser nomeada de diferentes formas e o espaço dedica-se a acolher observações, elogios e críticas dos leitores acerca do conteúdo e da qualidade de qualquer matéria publicada; que em geral, referem-se às ideias de um texto ou à maneira como o tema foi desenvolvido. Outro aspecto importante a ser considerado é o propósito comunicativo do locutor (de criticar, questionar, agradecer etc.) que pode variar de acordo com a revista. Segundo Carvalho (2008, p.95):

As cartas são endereçadas à redação de revistas e jornais com diversos propósitos comunicativos, como opinar, agradecer, reclamar, solicitar, propor reflexões, relatar experiências, elogiar e criticar, entre outros. Algumas fazem referência a matérias publicadas em edições precedentes; há aquelas que comentam cartas anteriormente publicadas, e existem outras dirigidas a autores de artigos, a própria equipe da revista ou jornal, fazendo solicitações, sugestões ou alterações nos suportes.

A linguagem da carta do leitor normalmente acompanha o perfil dos leitores. Pode ser mais descontraída ou ter um aspecto mais formal. O interessante é que, independentemente da idade ou do nível de formalidade, é possível deparar-se, conforme Passos (2003, p.81), com “o português escrito no padrão formal, atual, da forma como é concebido pela comunidade usuária.”

Após a triagem, quando necessário, os textos passam por um processo de editoração, realizado pela equipe de redação do jornal ou revista, por razões de espaço da seção ou por direcionamento argumentativo. Deste modo, as cartas do leitor podem ter seu conteúdo resumido, parafraseado ou mesmo eliminado em partes; para, finalmente, serem agrupadas por assuntos e publicadas.

E o que dizer da carta *ao* leitor, objeto de investigação nesta pesquisa? Diferentemente da carta *do* leitor, que como dito anteriormente, é elaborada pelo leitor para a revista com o intuito de manifestar sua opinião sobre determinado assunto; a expressão carta *ao* leitor da revista *Veja* é empregada como uma variante do gênero editorial, definido por Costa (2009, p.98) como:

EDITORIAL (v. ARTIGO, ARTIGO CIENTÍFICO): artigo (v.) de opinião em que se discute uma questão ou assunto, apresentando-se o ponto de vista do jornal, da empresa jornalística ou do redator-chefe, da emissora de rádio ou televisão ou do responsável pelo programa. É também conhecido como artigo de fundo. Não vem assinado, diferentemente dos artigos de opinião.

No artigo intitulado *A Carta ao Leitor de Veja: um estudo histórico sobre editoriais*, Silva (2009, p.90) afirma que a nomenclatura carta *ao* leitor para o editorial “tem a ver com a tentativa permanente de descaracterizar esse texto como um posicionamento político, buscando defini-lo como uma simples “verdade”, mesmo que o seu sentido original fosse ser uma “carta” ao “leitor””.

Percebe-se que a revista *Veja* realiza um grande esforço para neutralizar os conflitos que trata e, conseqüentemente, ocultar seus interesses. Uma das

estratégias adotadas é o emprego da 3ª pessoa e também a ausência de assinatura. O “sujeito” criado por ela vai além da tarefa de articular teoria e “opinião pública” e estabelecer relações com seus leitores: “[...] os editoriais nos dizem muito sobre a forma com que a revista quer ser “vista”, e contribuem para que ela se constitua em efetivo sujeito político. A Carta ao Leitor é um espaço de consolidação desse papel.” (SILVA, 2009, p.106).

Todos os aspectos evidenciados compõem a carta ao leitor *Preconceito contra a Educação*, publicada na Revista VEJA, edição 2218 de 25 de maio de 2011. Nela, o editor, retoma inicialmente, o conteúdo de uma reportagem da mesma edição: “Uma reportagem desta edição de VEJA, relata as reações provocadas pela revelação de que o livro *Por uma Vida Melhor* foi distribuído à guisa de material didático a 500.000 alunos de escolas públicas pelo Ministério da Educação”. Num outro momento, posiciona-se contrariamente à adoção do material didático pelo Ministério da Educação, expondo argumentos como, por exemplo, a dificuldade de inclusão do cidadão que não domina a norma-padrão, no universo linguístico que produz filosofia, ciência, literatura e finaliza o texto, sem a assinatura; tudo para justificar e consolidar o ponto de vista da editora Abril.

2.3.3 A reportagem

Como visto anteriormente, aliado ao interesse de se discutir e estudar os gêneros textuais e sua importância está a difícil tarefa de caracterização e classificação deles, não por falta de propostas e discussões, mas, sobretudo, em razão de seu caráter sócio-discursivo e dinâmico. Da mesma forma, os gêneros jornalísticos e os mecanismos linguísticos que o caracterizam são, em partes, obscuros fazendo com que, na prática, a distinção de um gênero e outro, se concretize a partir das comparações com outros gêneros.

Lara (p.15), no artigo *Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a notícia, a reportagem e a entrevista) nas aulas de língua Portuguesa: desvelando a linguagem pretensamente neutra*; retoma a definição proposta por Faraco (2005), da reportagem, a partir da técnica de comparação com notícia. Segundo ele, a

diferença está na extensão e na profundidade das informações coletadas, que, na primeira, são resultado de uma investigação mais detalhada dos acontecimentos, em oposição à notícia que se caracteriza por ser um texto mais condensado e objetivo.

Lage (2006a, p.30-35) estabelece o contraste entre a reportagem e a notícia, realizando a descrição daquela, sob vários aspectos que envolvem: i) a linguagem, já que a reportagem possui estilo menos rígido que a notícia, permitindo ao repórter não só o uso da primeira pessoa, como também, o levantamento de dados e a interpretação dos fatos; ii) ponto de vista da produção, considerando a “oportunidade jornalística”, isto é, o fato gerador de interesse; iii) a necessidade de pautas que incluam o fato gerador de interesse, a natureza da matéria e o contexto. Para o autor, dos elementos citados, é o fato gerador que torna a reportagem um gênero independente.

Sanadas as questões que circundam os diferentes textos, Rossi (2008, p.61) afirma, baseado nos manuais de redação jornalística, que a reportagem, quanto ao seu propósito comunicativo, visa a:

[...] trazer informações atualizadas e detalhadas sobre fatos (acontecimentos), tema ou pessoa de interesse do público-alvo da revista ou do jornal. Pode ter caráter investigativo e resultar em denúncias. No entanto, muitas vezes a reportagem tem o propósito implícito de formar a opinião de seu público a respeito de determinado assunto, de causar indignação, de ironizar uma situação, de beneficiar ou desqualificar a imagem de uma figura pública, de fazer propaganda de um produto.

Uma boa reportagem almeja elucidar, de maneira consistente, os fatos ou pessoa de interesse coletivo. Para garantir credibilidade à matéria veiculada, existe uma grande preocupação com relação às fontes consultadas que podem ser: especialistas no assunto abordado, pessoas envolvidas no fato, materiais de arquivos, pesquisas, dentre outros. Além das fontes, os manuais de redação, em geral, chamam a atenção para a presença constante e não despropositada, tanto nos jornais quanto nas revistas, das fotos, ilustrações, informações adicionais e gráficos que complementam e sustentam o conteúdo apresentado.

Em virtude da amplitude de temas que podem ser trabalhados numa reportagem, Sodré e Ferrari (apud Rossi, 2008, p.62) sugerem, para fins didáticos, três tipos. São eles:

i) **a reportagem de fatos** – relata e analisa fatos recentes; tem uma estrutura narrativa e por isso inicia-se por um *lead* narrativo (primeiro parágrafo), como o das notícias (informando quem fez o que, onde, quando, como e por quê); precisa ser publicada e lida no calor dos acontecimentos - “quente” -, antes que os fatos percam seu interesse; [...] ii) **a reportagem documental** – aborda um tema de interesse do leitor, sendo que pode se referir a saúde, comportamento, moda, educação, cultura, lazer, segurança, tecnologia, turismo, ecologia, entre muitas outras possibilidades. Aprofunda-se na análise do tema apoiada em dados, fatos e fontes que lhe conferem fundamentação. Pode até ser motivada pelo interesse ou curiosidade do público-alvo em virtude de algum fato recente e; [...] iii) **a reportagem sobre uma pessoa** – também chamada de perfil.

A seguir, o parágrafo introdutório da reportagem *Os adversários do bom português*, publicada na edição 2218 de 25 de maio de 2011, p.86-87, da Revista VEJA, que compõe o *corpus* da presente pesquisa, servirá de exemplo para a proposta apresentada anteriormente:

Em um mundo em que o sucesso da vida profissional depende cada vez mais do rigor intelectual e do conhecimento, causa perplexidade a bandeira que vem sendo empunhada em escolas públicas e particulares brasileiras por uma corrente de professores de linguística. Eles defendem a ideia de que não existe certo ou errado na língua portuguesa, mas que a norma culta, ancorada na gramática, é só mais uma entre as várias maneiras de expressar-se. Para esse grupo, chamar a atenção do aluno que infringe tais regras – papel fundamental de um bom professor – é “preconceito linguístico”. Adotado nas aulas de português de meio milhão de estudantes do ensino fundamental, o livro *Por uma Vida Melhor* é uma amostra do que propaga esse círculo de falsos intelectuais.

Baseando-se naquela tipologia, observa-se que além da estrutura narrativa, algumas informações do tipo: *Quem fez?* – uma corrente de professores de linguística; *O que fez?* – defenderam a ideia de que não existe certo ou errado na língua portuguesa; *Onde?* – nas escolas brasileiras; *Quando?* – adotaram nas aulas de português, o livro *Por uma Vida Melhor*; data da circulação equivalente ao ápice da polêmica instaurada, dentre outros elementos como as ilustrações e informações em *boxes* evidentes no conteúdo original permitem afirmar que o texto acima caracteriza-se como uma reportagem de fatos.

2.3.4 A entrevista

O quarto gênero abordado é a entrevista e pode ser classificado tanto como técnica jornalística, quanto gênero textual. Em *Estruturas de Textos Midiáticos*, Lage¹⁰ (2001, p.10) propõe a seguinte distinção: “Em sentido lato, a entrevista é a forma de apuração das informações mais comuns em jornalismo. Como gênero de texto, ela se apresenta como o relato de alguém, orientado, ordenado e selecionado por outro, o entrevistador.”

Para o presente trabalho, adotar-se-á quanto aos objetivos e às circunstâncias de realização, a classificação de Lage (2006b).

Quanto aos objetivos, a entrevista pode ser: a) *Ritual*: caracterizada pela brevidade e por centrar-se mais no entrevistado do que naquilo que ele tem a dizer. Exemplo: a entrevista de jogadores após uma partida de futebol; b) *Temática*: o entrevistado é alguém que supostamente, domina o tema abordado, fundamentando-se em argumentos de autoridade; c) *Testemunhal*: o entrevistado é alguém que tenha presenciado e/ou participado de algum acontecimento que ganhe repercussão ou d) *Em profundidade*: quando o foco é a figura do entrevistado e não um fato ou um tema específico.

Quanto às circunstâncias de realização, podem ocorrer na forma: a) *Ocasional*: isto é, a não agendada; b) *De confronto*: aquela em que o repórter assume a função de inquiridor, tendo informações prévias a respeito de algo envolvendo o entrevistado que vem, supostamente, esclarecer ou se defender de acusações impostas; c) *Coletiva*: a concedida pelo entrevistado a diversos repórteres de diferentes veículos de comunicação; d) *Dialogal*: é a entrevista programada, controlada, construída pelo diálogo, podendo ter um aprofundamento dos tópicos tratados. (LAGE, 2006b, p.74-78)

No quesito apresentação, a entrevista pode ser realizada basicamente de três formas: a) por meio de perguntas e respostas; b) por meio da alternância das

¹⁰ LAGE, Nilson. *Estruturas de textos midiáticos*, corresponde ao conteúdo de uma palestra ministrada no 13º Congresso de Leitura do Brasil em 17 de julho de 2001, na cidade de Campinas – SP.

proposições mais relevantes com as informações e da interposição do discurso direto e indireto e; c) como abertura para a exposição de determinados fatos. Observe um exemplo da Revista VEJA (2011, p.24):

ENTREVISTADOR: Qual o papel da norma culta de uma língua?

ENTREVISTADO: Não resta dúvida de que ela é um componente determinante de ascensão social. Qualquer pessoa dotada de mínima inteligência sabe que precisa aprender a norma culta para almejar melhores oportunidades. Privar cidadãos disso é o mesmo que lhes negar a chance de progredir na vida. Para mim, o linguista italiano Raffaele Simone, ainda em atividade, foi quem situou esse debate de forma mais lúcida. Ele critica os populistas que, ao fazer apologia da expressão popular, contribuem para perpetuar a segregação de classes pela língua. Pois justamente é o ensino da norma culta, segundo Raffaele, que ajuda na libertação dos menos favorecidos. Suas palavras se encaixam perfeitamente no debate atual.

ENTREVISTADOR: Esse tipo de debate é levado a sério em algum outro país?

ENTREVISTADO: Nenhum país desenvolvido prega a desvalorização da norma culta na sala de aula ou inclui esse tipo de ideia nos livros didáticos. Esse desserviço aos alunos e à sociedade como um todo só encontra eco mesmo no Brasil.

A entrevista apresentada é exibida em forma de perguntas e respostas. Essa estrutura é bastante utilizada, pois, transmite ao leitor, credibilidade quanto à informação posta. No entanto, a credibilidade é apenas um efeito, pois, na transposição da linguagem falada para o texto, há necessidade de intervenções e supressões de redundâncias, pausas e, ainda, a reelaboração de algumas estruturas sintáticas para que o texto não fique cansativo para a leitura.

Outro recurso pode ser observado no início do texto original. Antes da transcrição da entrevista, há um parágrafo de apresentação do entrevistado, em que são evidenciadas parte da trajetória e das contribuições de Evanildo Bechara, na condição de gramático e pesquisador. Mesmo considerado uma das maiores autoridades de língua portuguesa do Brasil, Bechara, como se pode observar na primeira pergunta descrita, recorre aos argumentos do linguista italiano Raffaele Simone, para sustentar sua insatisfação quanto ao posicionamento dos colegas frente ao material didático adotado.

Assim, com base na classificação proposta por Lage (2006b), pode-se afirmar que a entrevista concedida por Evanildo Bechara (*Em defesa da gramática*), publicada na edição 2219 de 01 de junho de 2011, da Revista VEJA, trata-se de

uma entrevista temática e dialogal, apresentada sob a forma de perguntas e respostas.

CAPÍTULO III - MITOS E CRENÇAS

Ao longo da história, uma das maneiras que o homem encontrou para manter-se conectado à sociedade, mesmo diante de ameaças ou fenômenos com os quais não conseguia lidar e/ou explicar, foi a “criação de narrativas que gradativamente ajudaram a cristalizar um sistema de ideias sobre a expectativa da sociedade em relação ao papel do indivíduo na sua comunidade” (BATISTOTE, 2012, p.53).

Essas narrativas, por vezes, foram denominadas de crenças e/ou mitos. Mas, afinal, esses termos são sinônimos? Ou apresentam conceitos diferentes? Quais os pontos de convergência e/ou divergência? Respostas para essas questões, segundo Ruthven (1997) apresentam-se de forma tão obscura, que nos remete às palavras de Santo Agostinho que, ao ser indagado sobre o que é tempo, acaba por descrever a angústia de quem precisa dar uma definição objetiva e clara do mito: “Sei muito bem o que é, desde que ninguém me pergunte; mas quando me pedem uma definição, fico perplexo” (SANTO AGOSTINHO *apud* RUTHVEN, 1997, p.13). Percebe-se, assim, que dada à complexidade de se eleger um conceito para mito, torna-se imprescindível resgatar algumas descrições, refletir sobre elas, para, posteriormente, apontar em que momentos se tocam e/ou se distanciam e então, eleger a que melhor se enquadra a análise proposta.

A mesma dificuldade persiste em relação ao conceito de crença. Sobre essa questão, Basso (2006, p.70-71) assegura que:

[...] crenças são difíceis de serem definidas ou avaliadas, porém, podem ser entendidas através de uma variedade de características que lhes dizem respeito. Assim podemos dizer que as crenças são moldadas e circunstanciadas tanto culturalmente quanto historicamente. Embora tenham um caráter subjetivo e, portanto, individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção. Normalmente são formadas desde muito cedo em nossas vidas e por essa razão tendem a ser resistentes às mudanças.

O quadro, a seguir, mostra descrições de crenças apresentadas em Pajares (1992)¹¹ e traduzidas por Moraes (2006, p.204), para subsidiar sua pesquisa, bem como algumas das concepções de mito, resgatadas por Ruthven (1997)¹²:

Quadro 2 - Concepções de crença e mito

CRENÇA	MITO
1. Abelson (1979) – Pessoas manifestando o conhecimento por um objetivo particular ou sob uma circunstância necessária.(MORAES 2006, p.204)	1. Ruthven (1997) - “(...) mito nada mais é que ciência primitiva, ou história, ou personificação de fantasias do inconsciente, ou ainda algum outro “solvente” atualmente na graça dos sistematizadores.” (RUTHVEN, 1997, p.14)
2. Brow and Cooney (1982) – Disposições para a ação e principal determinante de comportamento. (MORAES 2006, p.204)	2. J.A.Symonds (1890, p.147): os mitos são “eternamente elásticos” (RUTHVEN, 1997, p.16)
3. Sigel (1985) – Construções mentais de experiência, frequentemente condensadas em um esquema ou conceito; verdades que guiam o comportamento. (MORAES 2006, p.204)	3. Frazer (1921, p. xxvii): “os mitos são explicações erradas de fenômenos, quer da vida humana, ou da natureza externa” (RUTHVEN, 1997, p.29)
4. Harvey (1986) – Representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento. (MORAES 2006, p.204)	4. Bronislaw Malinowski (1926, p.23): “o mito é uma garantia pragmática de fé primitiva e de sabedoria moral” (RUTHVEN, 1997, p.29)
5. Nisbett & Ross (1980) – Proposições razoavelmente explícitas sobre características de objetos e classes de objetos. (MORAES 2006, p.204)	5. H. J. Rose (no <i>Dicionário Clássico Oxford</i>, 1970): “uma tentativa pré-científica e imaginativa de explicar um fenômeno, real ou suposto, que excita a curiosidade do fazedor-de-mitos”. (RUTHVEN, 1997, p.30)
6. Dewey (1933) – Cobre todas as questões das quais nós não temos conhecimento certo e não estamos confiantes suficientemente	6. Jane Harrison (1921, p.32): “o mito é um fragmento da vida da alma, o pensamento sonhado do povo, como o sonho é o mito do

¹¹ O texto original de M. F. PAJARES, foi intitulado “*Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*” e publicado na Review of Educational Research, vol.62, n.3, 1992.

¹² K.K.Ruthven, na obra *O Mito*, examina em sucessão histórica, as principais teorias sobre a natureza e as origens do mito, fornecendo subsídios para o estudo do mito como conceito.

para agir. (MORAES 2006, p.204)	indivíduo”. (RUTHVEN, 1997, p.88-89)
7. Rokeach (1968) – Qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase “eu acredito que...”; podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas; tem um componente cognitivo representando o conhecimento, um componente afetivo, capaz de despertar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requisitada. (MORAES 2006, p.204)	7. Para Lévi-Strauss(1963, p.211): “as verdadeiras unidades constituintes de um mito, não são as relações isoladas, senão <i>feixes dessas relações</i> , e somente como feixes essas relações podem ser postas em uso e combinadas para produzirem um significado” (RUTHVEN, 1997, p.54)
8. Porter &Freman (1986) – Orientações para o ensino que inclui crenças de professores sobre alunos e o processo de aprendizagem, sobre o papel das escolas na sociedade e sobre os próprios professores, o currículo e a pedagogia. (MORAES 2006, p.204)	8. Cassirer: “o mito é uma “linguagem” não-discursiva, densamente povoada de imagens, não muito diferente da linguagem dos sonhos freudianos”. (RUTHVEN, 1997, p.93)

Fonte: Elaborado pela autora

Diante das definições propostas, pode-se afirmar que tanto a crença quanto o mito são criados pelo homem para suprir alguma dificuldade em compreender e/ou explicar determinado fenômeno. Quanto aos pontos divergentes, pode-se destacar que, em relação à *crença*, todos os conceitos apresentados evidenciam representações tidas como *verdades* que refletem diretamente no comportamento humano; enquanto, na maioria das descrições do *mito*, percebem-se associações diretas às questões do *imaginário*: “personificação de fantasias”, “tentativa pré-científica e imaginativa”, “pensamento sonhado do povo” “linguagem (...) povoada de imagens” (nas definições 1, 5, 6 e 8, respectivamente); nem sempre tidas como *verdades*, “explicações erradas” (definição 3), mas necessárias e justificáveis quando o objetivo é assegurar a integração do homem com seu meio.

Segundo Biderman (2001, p. 131), a organização sistemática do léxico é feita pelos dicionários e, embora, existam vários tipos de dicionários para esta pesquisa, cabe considerar apenas os dicionários de língua.

Dentre os dicionários de língua podem-se apontar como principais modelos usuais nas sociedades contemporâneas: o dicionário padrão e o dicionário geral da língua, além de outros modelos reduzidos - os mini-dicionários (como se chamam no

Brasil), os dicionários escolares e os dicionários infantis. Cada uma dessas modalidades de dicionários tem como parâmetro o total de entradas, ou verbetes repertoriados.

Ademais, os dicionários recolhem o tesouro lexical da língua num dado momento da história de um grupo social. Embora, de forma breve, vale observar a entrada *crença*, nos Dicionários Aurélio e Houaiss, respectivamente:

No Dicionário Aurélio:

(crença) [Do lat. med. *credentia*.] Substantivo feminino. **1.** Ato ou efeito de crer. **2.** Fé religiosa. **3.** **Aquilo em que se crê**, que é objeto de crença. **4.** **Convicção íntima.** **5.** Opinião adotada com **fé e convicção**: *crenças políticas*. **6.** Filos. Forma de assentimento que se dá às **verdades de fé**, que é objetivamente insuficiente, embora subjetivamente se imponha com grande convicção. [Cf., nesta acepç., **certeza** (7) e *opinião* (6).]

No Dicionário Houaiss

(crença) substantivo feminino, **ato ou efeito de crer**. Estado ou processo mental de quem acredita em pessoa ou coisa. Ex.: revela uma grande **c.1.1** atitude de quem se persuadiu de algo pelos **caracteres de verdade que ali encontrou** Ex.: <c. em Deus><c. nas instituições democráticas>**2.fé**, em termos religiosos Ex.: tem uma c. inabalável na Santíssima Trindade; **3. mito ou doutrina religiosa ou mística** (mais us. no pl.) Ex.: grassavam ali muitas c. obscuras; **4.convicção profunda e sem justificativas racionais** em qualquer pessoa ou coisa Ex.: em todos os momentos, sua c. no partido não esmoreceu; **5.** opinião manifesta com fé e grande segurança Ex.: nossa c., afinal, é de que todos serão recompensados; **6.** Derivação: por metonímia. Aquilo ou aquele em que se crê; o objeto ou alvo de uma crença Ex.: ela era seu mito, sua c. **7.** Regionalismo: Portugal. Uso: informal. Atração ou inclinação amorosa por alguém **8.** Regionalismo: Portugal. Uso: informal. Falta de confiança; suspeição; **9.** Rubrica: filosofia. No pensamento medieval, fé religiosa, convicção na doutrina e nos ensinamento sagrados, freq. considerados compatíveis e coerentes com a reflexão racional; **10.** Rubrica: filosofia. No *empirismo* moderno, disposição meramente subjetiva a **considerar algo certo ou verdadeiro, por força do hábito ou da vivacidade das impressões sensíveis** crenças substantivo feminino plural Diacronismo: antigo. **11.** m.q. **credencial** ('título ou ato', 'documento')

Em relação ao mito os mesmos dicionários, apresentam:

(mito) [Do gr. *m~thos*, 'fábula', pelo lat. *mythu*.] Substantivo masculino. **1.** **Narrativa dos tempos fabulosos ou heróicos.** **2.** Narrativa na qual aparecem seres e **acontecimentos imaginários**, que imbolizam forças da natureza, aspectos da vida humana, etc. **3.** **Representação de fatos ou personagens reais, exagerada pela imaginação popular, pela tradição, etc.** **4.** Pessoa ou fato assim representado ou concebido: *Para muitos, Rui Barbosa é um mito*. [Sin. (relativo a pessoa), nesta acepç.: *monstro sagrado* (q. v.).] **5.** **Idéia falsa**, sem correspondente na realidade: *As dívidas surgidas*

no inventário demonstram que a sua fortuna era um mito. 6. Representação (passada ou futura) de um estágio ideal da humanidade: O mito da Idade do Ouro. 7. Imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento, não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento. 8. Coisa inacreditável, fantasiosa, irreal; utopia: A perfeição absoluta é um mito. 9. Antrop. Narrativa de significação simbólica, transmitida de geração em geração e considerada verdadeira ou autêntica dentro de um grupo, tendo ger. a forma de um relato sobre a origem de determinado fenômeno, instituição, etc., e pelo qual se formula uma explicação da ordem natural e social e de aspectos da condição humana. 10. Filos. Forma de pensamento oposta à do pensamento lógico e científico. Mito da caverna. 1. Filos. Aquele com que Platão (v. *platonismo*), no começo do livro sétimo da *República*, figura o processo pelo qual a alma passa da ignorância à verdade.

No *Dicionário Houaiss*, o (mito), aparece como:

(mito) substantivo masculino **relato fantástico** de tradição oral, ger. protagonizado por seres que encarnam, sob forma simbólica, as forças da natureza e os aspectos gerais da condição humana; lenda, fábula, mitologia Ex.: <m. e lendas dos índios do Xingu><os m. da Grécia antiga><o m. de Narciso>; 2. **narrativa acerca dos tempos heroicos**, que ger. guarda um **fundo de verdade** Ex.: o m. dos argonautas e do velocino de ouro; 3. Rubrica: antropologia. **Relato simbólico**, passado de geração em geração dentro de um grupo, que narra e explica a origem de determinado fenômeno, ser vivo, acidente geográfico, instituição, costume social etc. Ex.: o m. da criação do mundo; 4. Derivação: por extensão de sentido. **Representação de fatos e/ou personagens históricos**, freq. deformados, **amplificados através do imaginário** coletivo e de longas tradições literárias orais ou escritas Ex.: o m. em torno de Tiradentes; 5. **exposição alegórica** de uma ideia qualquer, de uma doutrina ou teoria filosófica; fábula, alegoria Ex.: <o m. da utopia, de More><o m. da caverna, de Platão>6. Derivação: sentido figurado. **Construção mental de algo idealizado**, sem comprovação prática; ideia, estereótipo Ex.: <o m. do detetive infalível><o m. do bom selvagem>7. **representação idealizada** do estado da humanidade, no passado ou no futuro Ex.: o paraíso terrestre segundo Nostradamus: m. ou profecia? 8. **valor social ou moral questionável, porém decisivo para o comportamento dos grupos humanos em determinada época** Ex.: <o m. do negro de alma branca><o m. da virgindade>9. **afirmação fantasiosa, inverídica**, que é disseminada com fins de dominação, difamatórios, propagandísticos, como guerra psicológica ou ideológica Ex.: <o m. do comunista que come criancinhas><o m. da inferioridade mental dos negros>10. **afirmação ou narrativa inverídica, inventada**, que é sintoma de distúrbio mental; fabulação Ex.: sua ideia de que está sendo perseguida não passa de um m.

Ao observar a primeira entrada (grifo nosso), nota-se que os dois dicionários, reafirmam a ideia de crença como uma verdade: “aquilo que se crê”, “convicção”, “verdades de fé”, “certeza”. O verbete 10, do *Dicionário Houaiss* “Rubrica: filosofia. no *empirismo* moderno, disposição meramente subjetiva a considerar algo certo ou verdadeiro, por força do hábito ou da vivacidade das impressões sensíveis” descreve melhor a interferência da crença no comportamento do indivíduo, “por

força do hábito”, isto é, remete à ação, mudança de atitude decorrente de uma *verdade*.

Outro caso bastante comum é o emprego dos termos **crença** e **mito** como sinônimos, o que é evidenciado no item 3 da entrada crença, no *Dicionário Houaiss*, “mito ou doutrina religiosa ou mística”; bem como no item 8 da entrada mito, do mesmo dicionário “valor social ou moral questionável, porém decisivo para o comportamento dos grupos humanos em determinada época” e 7 do *Dicionário Aurélio* “Imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento, não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento”. Vale salientar que nas duas últimas descrições, é inquestionável a relação do “crer” com o “fazer”, recorrente e marcante nas definições de crença.

Nos demais verbetes se pode destacar algumas expressões que remetem à associação do mito com o imaginário: “tempos fabulosos ou heroicos”, “imaginação”, “ideia falsa”, “ilusória”, “fantasiosa”, “irreal”, “exposição alegórica”, “representação idealizada” etc.; que comprovam a necessidade do sujeito de, mesmo na ordem do fictício, construir explicações para determinados fenômenos e/ou aspectos da vida humana.

Por se tratar de livro didático, recurso utilizado no âmbito pedagógico, julgou-se pertinente esclarecer que, para o mito, elegeu-se a sétima concepção, atribuída ao antropólogo Lévi-Strauss (*apud* RUTHVEN, 1997, p.54), que considera mito o resultado de um feixe de relações que podem ser colocadas em uso e combinadas para produzirem um significado; definição que se aproxima do princípio fundamental da Semiótica que concebe o sentido como um conjunto de relações entre os elementos que o constituem. Para o mesmo autor, “a finalidade do mito, é fornecer um modelo lógico capaz de vencer uma contradição” (*apud* RUTHVEN, 1997, p.56)

Eliade (1994, p.13) esclarece que a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria”. Nesse sentido, a investigação dos mitos sobre a linguagem, presentes no discurso da Revista VEJA, torna-se relevante à medida que, conforme Ruthven (1997, p.77):

A incredulidade pode enfraquecer os mitos, mas não pode destruí-los completamente; porque uma mitologia bem - sucedida é aquela que anima as pessoas a inventarem motivos novos e mais respeitáveis para que possam acreditar nela, quando os velhos já sejam insustentáveis.

Da mesma forma, embora as definições para crença (apresentadas no quadro) se aproximem em um certo sentido, principalmente as de número 2, 3, 4 e 7, destacamos a quarta concepção como a mais produtiva para as discussões realizadas, a considerar crença como "representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento".

A preocupação com as influências que determinadas crenças exercem sobre o professor no processo de ensino de língua suscitou diversos estudos, dentre eles, o artigo intitulado *Quando a crença faz a diferença*, Edcleia Basso (2006, p.66), que pretende:

[...] descobrir as razões e motivos pelos quais o professor ensina como ensina, tendo em vista que, enquanto o mundo se transforma em velocidade cibernética, descobertas e novidades tecnológico-científicas são incorporadas com expressiva rapidez em diversas áreas do conhecimento, a prática do professor muda tão vagarosamente, quando muda.

Para esta pesquisa, interessa-nos, no entanto, uma reflexão acerca dos mitos e crenças sobre o ensino de língua, selecionados a partir dos quatro textos que compõem o *corpus* e que defendem, dentre outras, a supremacia da norma culta em detrimento dos demais níveis de linguagem. Dessa forma, será apresentado ao final das análises, um quadro que contempla esse conteúdo, bem como os enunciados que o sustentam.

CAPÍTULO IV - DAS ANÁLISES

4.1. Texto I - Chancela para a ignorância

O gênero jornalístico artigo de opinião, pressupõe uma polêmica e a existência de um argumentador que, num primeiro momento, posicione-se em relação ao assunto e busque, a partir de então, convencer e influenciar o destinatário de determinada ideia. Para sustentar as afirmações realizadas, a autora Lya Luft¹³, num processo constante de argumentação, apresenta novos dados e lança mão às diversas estratégias que serão investigadas no texto *Chancela para a ignorância*, ao longo dos três níveis do percurso gerativo de sentido.

4.1.1 Nível Discursivo

A sintaxe discursiva abrange dois tipos de procedimentos: as relações estabelecidas entre enunciador e enunciatário (sobretudo argumentativas) e as projeções de pessoa, tempo e espaço.

Nas relações contratuais, o enunciador, com base na manipulação, propõe um acordo ao enunciatário e este, através de um fazer interpretativo, aceita ou não, o contrato proposto. No texto, o enunciador, com base num fazer persuasivo, tenta convencer o enunciatário de que a aprovação do livro didático *Por uma Vida Melhor*, acarretará grandes problemas aos brasileiros. Segundo Fiorin (2011, p.56), “O enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor. Não são o autor e o leitor reais, de carne e osso, mas o autor e o leitor implícitos, ou seja, uma imagem do autor e do leitor construída pelo texto”.

¹³ Lya Fett Luft é uma escritora e tradutorabrasileira. É também professora universitária aposentada e colunista da revista semanal *Veja*. Formada em Pedagogia e em Letras Anglo-Germânicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); concluiu o mestrado em Linguística no ano de 1975, pela PUCRS e em Literatura Brasileira, no ano de 1978, pela UFRGS (Informações disponíveis em http://pt.wikipedia.org/wiki/Lya_Luft).

Quanto à debreagem e à embreagem, responsáveis pela instauração de pessoas, espaços e tempos, no enunciado, Matte e Lara (2009, p.118), na obra *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*, afirmam:

No primeiro caso, a enunciação pode projetar-se como um *eu-aqui-agora* (debreagem enunciativa, que cria um efeito de sentido de subjetividade, de proximidade da enunciação) ou como um *ele-lá-então* (debreagem enunciva, que cria o efeito contrário: o de objetividade, de distanciamento da enunciação). A embreagem, por sua vez, é o efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo. Denega-se, assim, a instância do enunciado.

Destacam-se algumas expressões que evidenciam os dois tipos de debreagem identificados no discurso:

Quadro 3 - Debreagens enunciativas e enuncivas

DEBREAGEM ENUNCIATIVA	DEBREAGEM ENUNCIVA
“Esse título me foi dado (...)” “Eu o vejo como o coroamento do descaso (...)” “(...) não consigo entender bem” “(...) como todos nós” “Essa minha dedução (...)” “Não vamos de cueca ao cinema, não entramos de camisola no avião. Da mesma forma, não escrevemos um trabalho (...)” “(...) que todos temos o direito de conhecer”	“Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação e incluído (...)” “(...) promove o não ensino da língua padrão” “A educação se divide em duas grandes salas. Uma das salas se chama formação” “(...) o belo e o bom que devem ser buscados” “(...) os menos privilegiados que fiquem como estão”

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito à categoria de pessoa, observa-se, num primeiro momento, que é um “eu” que fala (debreagem enunciativa) “Esse título me foi dado (...)” - mas esse “eu”, que evidencia em muitos momentos a opinião particular da autora, como em “Eu o vejo como o coroamento do descaso (...)” também dá lugar a um “nós” - “(...) que todos temos o direito de conhecer” - representando todos os

brasileiros, ou seja, eu+vocês+eles, e, posteriormente, dá lugar a um “ele”- “(...) o belo e o bom que devem ser buscados” - constituindo uma embreagem enunciaiva de pessoa, característica do enunciador que, nesse momento, busca distanciamento, para produzir objetividade e mostrar que qualquer um poderia, dentro de suas condições, cultivar valores, buscar a formação.

Percebe-se que, em alguns trechos, há alternâncias de debreagens. Em alguns momentos o texto adota uma debreagem enunciaiva (fala-se do presente: *veja, consigo, imagino, devemos*), indicando a presença de alguém que fala. Em outros, adota-se a debreagem enunciaiva (fala-se do passado: *aprovado, incluído* e também do futuro: *escreverão, falarão*), em que o enunciador-narrador caracteriza-se como ELE, no espaço do LÁ, no tempo do ENTÃO, sinalizando o sentido de verdade objetiva.

O enunciado, ao optar pelo emprego de determinado tempo verbal, produz determinados efeitos de sentidos, conforme o demonstrado a seguir:

- *Pretérito Perfeito*, que demonstra o desencadeamento dos fatos. É o momento de referência anterior ao *agora*:

“Esse título me **foi dado** por Alexandre Garcia (...)”

“Um livro didático **aprovado** pelo Ministério da Educação e **incluído** entre os livros comprados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (...)”

- *Presente*, nos discursos diretos para expressar uma “verdade geral”, atemporal. É o momento de referência concomitante ao *agora*:

“(...) que **consagra** muitas obras didáticas no país, **promove** o não ensino da língua padrão”

“(...) a nenhum preconceito porque **falam** e **escrevem** errado”

“A formação **ajuda** o indivíduo de qualquer idade a moldar seu caráter (...)”

“Não **vamos** de cueca ao cinema, não **entramos** de camisola no avião (...)”

“(...) **é** essencial, **é** natural e **enriquece** a língua”

- *Futuro do Pretérito*, relacionado às noções de hipótese, incerteza e irrealidade. Empregado para assinalar o momento de referência posterior ao *agora*:

“Pois uma das ideias **seria** não submeter os alunos menos informados (...)”

- *Futuro do Presente*, para falar de ação ou acontecimento que provável ou certamente ocorrerá no futuro, indicando as consequências da adoção do material didático em questão.

“(...) as futuras gerações, livres da escola e do dever de crescer, **escreverão** e **falarão** sempre achando naturais e boas coisas como “os home espera”, “nós achemo”, “as mulher precisa””

O espaço, por sua vez, opõe um *aqui* (ligado ao momento de referência presente e ao momento da enunciação) a um *lá* (ligado ao momento de referência passado e/ou futuro), alternando os tipos de debragens e construindo, assim, diferentes efeitos de sentido.

Como dito anteriormente, cabe à semântica discursiva a investigação dos percursos *temáticos* e *figurativos* que asseguram a coerência ao discurso. Fiorin (2012, p.32) assegura que:

Toda a figurativização e tematização manifestam os valores do enunciador e, por conseguinte, estão relacionadas à instância da enunciação. São operações enunciativas, que desvelam os valores, as crenças, as posições do sujeito da enunciação. A tematização produz textos mais abstratos, que tem por função primeira explicar o mundo; a figurativização constrói textos concretos, cuja finalidade principal é criar um simulacro do mundo.

A análise semiótica do texto que trata de um artigo de opinião permite identificar dois percursos temático-figurativos que se contradizem: o da educação como ordem e o do preconceito simbolizado como desordem. A educação é figurativizada pelo livro didático, pelo PNLD, por entidades como a Academia Brasileira de Letras, pela ênfase dada ao papel de educar - “Educar é ajudar a crescer” - e, por conseguinte, ao leque de oportunidades que se abre por vias da *formação* (moldar, desenvolver, cultivar, observar, buscar, respeitar, construir, discernir, curtir, colaborar...) e da *informação* - “A outra sala do complexo Educação é a informação: é onde adquirimos conhecimentos sobre ciências, arte, história, geografia, matemática, idiomas estrangeiros e, em primeiro lugar, aprendemos a usar melhor nosso próprio idioma [...]”.

Já o preconceito ressignificado como desordempode ser identificado na figura do próprio título – Chancela para a ignorância. Vejamos uma das descrições para chancela, no *Dicionário Houaiss*: **4. carimbo que reproduz assinatura ou rubrica de uma autoridade; sinete** – Assinar é firmar, concordar, o que significa que a escolha pelo livro didático *Por uma Vida Melhor*, comprova, certifica e contribui, segundo a autora, para a ignorância do povo brasileiro. Há também, ao longo da leitura, outras expressões que dão sentido aos temas como por exemplo: “É, esta sim, uma postura preconceituosa: os menos privilegiados que fiquem como estão, “(...) a nenhum “preconceito” porque falam e escrevem errado”, “ Eu o vejo como o coroamento do descaso (...)”, “É mais uma vez discriminar quem não pôde desenvolver plenamente suas capacidades (...)”. Neste contexto, a educação abre caminhos enquanto o preconceito é visto como a consequência daqueles que dela são privados.

O enunciador se inclui no grupo dos que desaprovam a escolha do material – já que usa um “nós” misto = eu + você(s) + ele(s) – dirige-se ao enunciatário leitor – um tu, para queixar-se do destino que lhe é imposto “Se devemos permanecer como somos, a escola será supérflua”, “Imagino que, dando-se conta do havido, as autoridades tomem as providências urgentes... e nos livrem de mais esse pesadelo para quem ainda acredita um pouco em educação (...)”. Com isso, é reafirmada a crítica ao Ministério da Educação, ao mesmo tempo que é cobrada uma atitude do próprio governo. Segundo Barros (2008, p.64):

O discurso constrói a sua verdade. Em outras palavras, o enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas fabrica discursos que criam efeitos de verdade ou de falsidade, que *parecem* verdadeiros ou falsos e como tais são interpretados.

Para garantir o efeito de verdade, o enunciador parte do confronto de um texto com outros para dizê-lo mentiroso e recusá-lo. Ao dizer “Referia-se ao tema que, mais do que me preocupar, me causa escândalo e assombro”, ele se baseia no título – Chancela para a ignorância – proposto por Alexandre Garcia em entrevista concedida ao programa *Bom Dia Brasil*, da Rede Globo e também em outras críticas feitas com relação à escolha do livro didático “O livro e a ideia que o fundamentam

começam a merecer críticas de entidades como a Academia Brasileira de Letras e de centenas de estudiosos”.

4.1.2 Nível Narrativo

No artigo, há um sujeito, o eu do texto, e um objeto, que é a ordem, o sujeito encontra-se em disjunção com o objeto de valor ordem, por pressuposição isso implica que em momento anterior o sujeito encontrava-se em conjunção com o valor ordem, que ainda por pressuposição pode ser representado pela não adoção de um livro didático com conteúdo similar ao apresentado no livro *Por uma Vida Melhor*.

O programa de base é a transformação de um estado de conjunção em um estado de disjunção e a disjunção é provocada pela adoção do livro didático *Por uma Vida Melhor*.

A responsabilidade pela transformação do estado de conjunção do sujeito com o objeto valor ordem, para o estado de disjunção do sujeito com seu objeto valor é do Ministério da Educação e do Programa Nacional do Livro Didático. Ao operar essa transformação de estado do sujeito, essas instituições públicas o colocam em conjunção com a desordem/caos.

Esse percurso narrativo pode ser descrito da seguinte forma:

$$S_{eu} \cap O_{ordem}$$

$$S_1 \text{ Ministério da Educação } (S_{eu} \cup O_{ordem})$$

$$S_2 \text{ Programa Nacional do Livro Didático } (S_{eu} \cup O_{ordem})$$

Quanto à modalização do sujeito para o fazer, podemos dizer que S_1 Ministério da Educação e S_2 Programa Nacional do Livro Didático provocaram uma transformação no estado do S_{eu} . Uma vez que essa transformação provoca uma disjunção com a ordem, ou seja, uma conjunção com a desordem, a qual é

considerada disfórica, nesse artigo, podemos pressupor que o S_{eu} não deseja essa conjunção.

Vale ressaltar que para Matte e Lara (2009, p. 25), segundo a modalização, há quatro possibilidades de sujeito:

potencial: /não quer/, não deve/, não pode/ e /não sabe/ mas tem motivos para /querer/ ou /dever/fazer.

Virtual ou *virtualizado*: /quer/ ou /deve/ fazer, mas não /sabe/ nem /pode/ fazer.

Atualizado: /quer/ ou deve /fazer/, /sabe/ e /pode/ fazer.

Realizado: já fez.

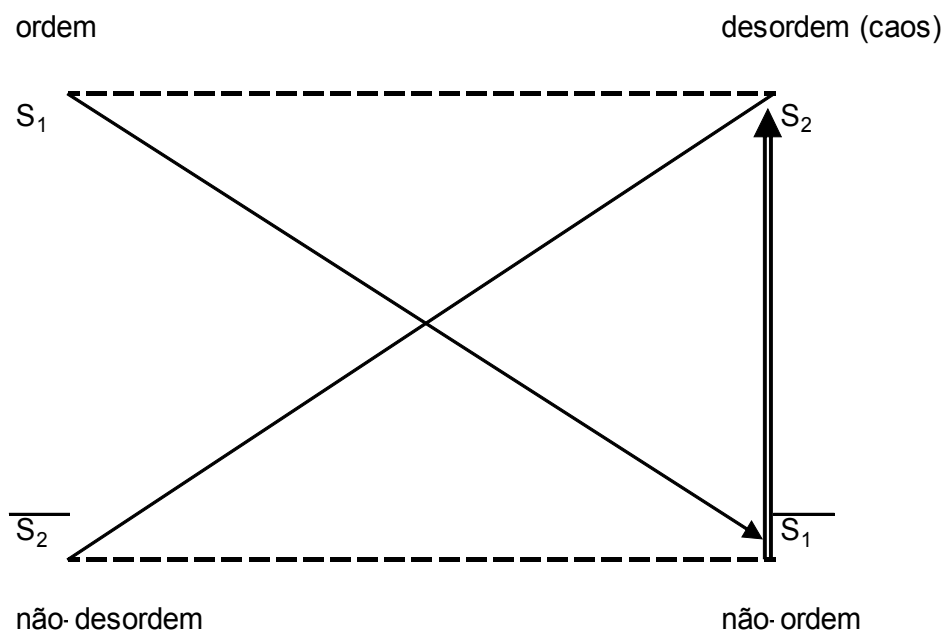
S_{eu} é um sujeito que /não quer/ não deve/não pode/ e /não sabe/ mas tem motivos para /querer/ ou /dever/ fazer algo para retornar ao estado de conjunção com o seu objeto de valor, ordem, representado aqui pelo ideal de ensino considerado apenas como o da língua-padrão. Portanto S_{eu} é um sujeito potencial.

Já os sujeitos Ministério da Educação e Programa Nacional do Livro Didático são sujeitos realizados tendo em vista que já concretizaram a adoção do livro didático *Por uma vida melhor* e compartilham a ideia de que abordar o tema da variação linguística é uma possibilidade de inclusão.

4.1.3 Nível Fundamental

Batistote (2012, p. 39) afirma que o nível fundamental é o patamar em que se articulam as categorias semânticas mínimas a partir das quais “o sentido do texto é construído”. Fiorin (2011, p. 24) orienta que a semântica e a sintaxe deste nível representam “a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”.

No caso do artigo *Chancela para a ignorância* pode-se elaborar essa estrutura com os termos ordem/desordem. Assim forma-se o seguinte quadrado semiótico:



- termos contrários
- termos contraditórios
- ==== termos complementares
- operação de negação
- ====→ operação de afirmação

Nesse nível ocorre a marcação tímica de cada termo da estrutura. Essa marcação tímica é peculiar a cada texto. No texto analisado, a ordem é marcada como eufórica e a desordem como disfórica.

Segundo Matte e Lara (2009, p. 21-22), “A sintaxe do nível fundamental orienta a oposição semântica com relações de negação e de implicação” de forma que “o quadrado possibilita dois percursos lógicos marcados pela previsibilidade”, assim:

- ordem >> não ordem >> desordem
- desordem >> não desordem >> ordem

Considerando-se o significado isolado de cada termo que compõe o título *Chancela para a ignorância*, tem-se:

Conforme o Dicionário digital *Houaiss*, os significados para o lexema *chancela* são:

(chancela) substantivo feminino. 1. Ato, processo ou efeito de chancelar; 2.Selo colgado, aplicado em certos documentos oficiais; 3.Impressão da assinatura de pessoa que desempenha funções oficiais Ex.: a c. do ministro; 4. Carimbo que reproduz assinatura ou rubrica de uma autoridade; sinete; 5.Derivação: por extensão de sentido, sentido figurado. Aprovação, referendo. Ex.: a c. do tempo; 6.Rubrica: publicidade. Marca do anunciante, à guisa de assinatura, em uma mensagem publicitária; 7.Rubrica: publicidade, marketing. Identificação do patrocinador, em filme cinematográfico, espetáculo teatral ou musical, programa televisivo ou radiofônico, evento promocional etc.; 8.Rubrica: publicidade, marketing. m.q. *patrocínio*.

Os significados para o lexema *selo*, no dicionário já citado, são:

(selo) substantivo masculino. 1. Grande cunho sobre o qual são gravados em côncavo a figura, a assinatura, as armas ou a marca simbólica de um Estado, um rei, uma comunidade ou um particular, e que se aplica sobre atos ou objetos a fim de autenticá-los, fechá-los inviolavelmente ou marcar uma propriedade; chancela, sinete; 2.Pequeno sinal que se põe ou se apõe às coisas para assinalá-las, identificá-las ou torná-las invioláveis; carimbo; 3.Estampilha adesiva, fixa ou estampada por máquina de franquear; 4. Sinal ou marca que fica estampada por carimbo, chancela ou máquina de franquear; 5.Local onde se apõem selos a certos documentos para validá-los; 6.Derivação: por extensão de sentido. Tudo o que fecha ou serve para selar; 7. Derivação: por extensão de sentido. Imposto que incide sobre certos documentos ou autos; 8.Derivação: por metonímia. Pequeno impresso a que se atribui um preço, destinado ao pagamento de impostos; 9. Marca da fábrica, em certas obras; 10. Derivação: sentido figurado. sinal particular; distintivo, marca; 11.Rubrica: arqueologia. Sinete que servia para imprimir na argila, antes de cozida, uma assinatura ou marca de fábrica. Adjetivo e substantivo masculino relativo a ou indivíduo dos selos, povo da cidade de Dodona, no Epiro, antigo país do Noroeste da Grécia e região da Grécia atual.

Dessa forma, sempre levando em conta a constituição dos sentidos dentro de determinado contexto, ao realizar-se a substituição de *chancela* pelo termo sinônimo *selo*, cujo significado pode ser *carimbo*, torna-se possível a leitura do título como *carimbo oficial para a ignorância*.

Para facilitar a análise, após leitura, o artigo *Chancela para a ignorância* foi dividido em momentos. Foram identificados quatro momentos distintos no artigo:

1º momento: Apresentação do fato

“Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação e incluído entre os livros comprados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consagra muitas obras didáticas no país, promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar.”

2º momento: Visão do enunciador sobre o fato – posicionamento do enunciador sanção negativa

“Eu o vejo como o coroamento do descaso, da omissão, da ignorância quanto à língua e de algum laivo ideológico torto, que não consigo entender bem. Pois uma das ideias seria não submeter os alunos menos informados – isto é, os que devem aprender, como todos nós – a nenhum “preconceito” porque falam e escrevem errado. Portanto nada de ensinar nada a ninguém, ou ele se sentirá humilhado em vez de estimulado a melhorar. O mais indicado seria poupar o dinheiro e fechar as escolas. Se devemos permanecer como somos a escola será supérflua. Essa minha dedução não é maldosa em ficcional: é apenas natural.”

3º momento: consequências do fato

“Mas querer que a escola ignore que existe uma língua-padrão, que todos temos o direito de conhecer, é nivelar-se por baixo, como se o menos informado fosse incapaz. É mais uma vez discriminar quem não pôde desenvolver plenamente sua capacidade. E, esta sim, uma postura preconceituosa: os menos privilegiados que fiquem como estão. Com o tempo isso tornará a escola dispensável, pois se ela não deve colocar à nossa disposição o melhor conhecimento em todos os campos, como direito de todos, poderá ser fechada sem maior problema.”

4º momento: sanção esperada pressuposta

“Imagino que, dando-se conta do havido, as autoridades tomem as providências urgentes que saltam aos olhos de qualquer pessoa minimamente racional e nos livrem de mais esse pesadelo para quem ainda acredita um pouco em educação. Ou coroada a ignorância, as futuras gerações, livres da escola e do dever

de crescer, escreverão e falarão sempre achando naturais e boas coisas como: “os home espera”, “nós achemo”, “as mulheres precisa”. (Ou “percisa” seria melhor).

4.1.4 O verbo-visual



Figura1 - Bandeira, Constituição Brasileira e figura que compõe o artigo de opinião.

Fonte: internet e Revista VEJA, edição 2218, de 25 de maio de 2011, p.26.

A opção pelo texto sincrético também é um recurso empregado para centrar a atenção do leitor em determinados aspectos do discurso. Observe-se que as cores utilizadas na ilustração do artigo remetem à bandeira e à Constituição do Brasil.

Destacou-se, no *Houaiss*, duas das definições atribuídas à constituição:

(constituição) 4. Rubrica: termo jurídico. Conjunto das **leis fundamentais que rege a vida de uma nação**, ger. elaborado e votado por um congresso de representantes do povo, e que regula as relações entre governantes e governados, traçando limites entre os poderes e declarando os direitos e garantias individuais; **carta constitucional, carta magna, lei básica, lei maior [É a lei máxima, à qual todas as outras leis devem ajustar-se.]** Obs.: freq. com inicial maiúsc. Ex.: o presidente jurou seguir e defender a c. do país; **4.1** Rubrica: termo jurídico. **Conjunto de leis fundamentais que regulam os direitos e deveres no âmbito de cada Estado da Federação**, elaborada e aprovada pela Assembleia Legislativa do mesmo. **5.** Derivação: por extensão de sentido. **Preceitos e regras que regem uma instituição; regulamento, estatuto, regimento.** (grifamos)

Assim como a constituição é lei fundamental (garantia dos direitos e deveres) e está para a formação a partir de uma dada organização, o livro didático

visa a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, com a qualidade da educação brasileira promovendo, assim, a inclusão social dos alunos que, devido a motivos econômico-financeiros, não têm acesso à língua-padrão.

Quanto à Bandeira, símbolo de patriotismo, carrega no centro do círculo a frase: Ordem e Progresso, idealizada por Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927) e baseada no lema positivista de Augusto Comte (1798-1857): “O amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”. A inversão na ordem das cores, o recurso da cacografia na escrita da frase – ORDE E POGREÇO – bem como a omissão da letra M e R e/ou substituição das letras SS por Ç - representam a “desordem” que a adoção desse material didático causará à nação brasileira, porque “(...) promove o não ensino da língua - padrão” e ainda, para Luft (2011, p.26):

Coroada a ignorância, as futuras gerações, livres da escola e do dever de crescer, escreverão e falarão sempre achando naturais e boas coisas como “os home espera”, “nós achemo”, “as mulher precisa”. (Ou “percisa” seria melhor?).

Todos os textos, por meio de procedimentos diferentes, veiculam a repulsa e o descontentamento com a escolha do material didático. Vale ressaltar que, no artigo, em nenhum momento é citado o título do livro *Por uma Vida Melhor*. Nos fragmentos “Um livro didático, aprovado pelo Ministério da Educação (...)”, “O livro e a ideia que o fundamenta (...)” e “Talvez a adoção desse livro e dessa teoria pelo MEC (...)”; a referência é sempre indireta provocando um sentido de reafirmação da “irrelevância” da obra.

Retomando os três níveis do percurso gerativo de sentido tem-se no nível fundamental, o reforço da oposição ordem x desordem, demonstrada pela inversão das cores e das letras.

No nível discursivo nota-se a presença de uma debreagem enuncia responsável pelo efeito de distanciamento (ele/então/lá) da realidade e da proposta – DESORDEM.

No nível narrativo é possível identificar as quatro grandes etapas do esquema narrativo:

O *contrato* é estabelecido quando o livro didático deve ser utilizado como suporte para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua-padrão.

A *competência* se mostra quando é adotado pelo Ministério da Educação.

A *performance* se realiza quando ao cumprir o papel de facilitador a transmissão de novos conhecimentos, aborda também o tema variações linguísticas – efeito de DESORDEM representado pela frase: ORDE E POGREÇO, já que a norma padrão é a única socialmente aceitável como CORRETA

E, por fim, a *sanção* é manifesta negativamente, visto que “promove o não ensino da língua- padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar”.

Percebe-se, pois, que as figuras e os temas são artefatos culturais. Por exemplo, um vestido preto pode significar luto, sensualidade ou, ainda, pudor, dependendo do lugar em que for usado. Da mesma forma, há temas que são permitidos e enfatizados em determinadas culturas e proibido ou ignorados em outras (MATTE & LARA, 2009, p.81).

Aliando plano de expressão e plano de conteúdo, o enunciador consegue optar por imagem e texto que geram semissimbolismo capaz de tornar o tema nacionalidade ainda mais próximo do leitor, envolvendo as emoções ao permitir a construção no imaginário do cidadão brasileiro de deveres e obrigações.

4.2 Texto II - Preconceito contra a educação

O segundo texto a ser analisado é a Carta ao Leitor *Preconceito contra a educação* publicado na edição 2218 de 25 de maio de 2010. Conforme caracterizado no item 2.3.2, do segundo capítulo, o conteúdo pertence ao gênero editorial e visa a manifestar de forma “despretensiosa” e velada, a tese defendida pela Editora Abril.

A retomada dos conteúdos de outros textos publicados na mesma edição, os exemplos que relatam as reações frente à adoção do material didático, o emprego da 3ª pessoa e a ausência de assinatura, são apenas algumas das estratégias utilizadas para assegurar a coerência do discurso veiculado na Revista. Para a

presente análise, interessa-nos então apreender e justificar uma ou várias isotopias que conduzem a significação global e, num segundo momento, demonstrar as possíveis leituras. Quando se fala em diversas leituras, é preciso frisar que "(...) o texto que admite múltiplas interpretações possui indicadores dessa polissemia. Assim, as várias leituras não se fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas presentes no texto" (FIORIN, 2011, p.112).

A coerência semântica do texto e a orientação para lê-lo é resultado do fenômeno designado isotopia. Trata-se, pois da reiteração, da redundância, da repetição e da recorrência dos traços semânticos ao longo do discurso.

Ao observar o título da carta *Preconceito contra a educação*, o primeiro passo é identificar a origem e o tipo de preconceito a que o enunciador se refere: se ao sofrido por quem admite outras formas de expressar-se (além da língua culta) ou se contra quem segue a tradição gramatical e aceita apenas a norma-padrão? Contra quem defende a conservação da "tradição", do ensino de língua pautado na gramática e na norma-padrão, é a resposta. E como chegar a essa conclusão? A isotopia da carta determina que ela seja lida como uma reação negativa a conduta do Ministério da Educação que adotou uma obra com "erros de português". Os dois tipos de preconceito são abordados ao longo do texto. No entanto, os lexemas "sofisma", "perverso", "desvario" e "desserviço", contêm o traço de /desaprovação/ que leva o enunciatário a ler a carta como uma forma de protesto a atitude do MEC - que contraria o bom senso, como um ato de má-fé, loucura e desfavor por parte daquele que a apresenta.

Na isotopia da desaprovação, "sofisma" refere-se à fala de uma das autoras do livro "(...) quem 'fala errado' pode ser vítima de 'preconceito linguístico'"; "perverso e desvario" à "(...) concepção ideológica segundo a qual só o povo é detentor do verdadeiro conhecimento" e "desserviço" ao desperdício de "(...) dinheiro público com material que emburrece em vez de instruir". Os lexemas com traço de /desaprovação/ são desencadeadores de isotopia, isto é, "(...) aquele elemento que não se integra facilmente em uma linha isotópica já reconhecida e leva, dessa forma, à descoberta de novas leituras" (BARROS, 2008, p.76).

Além da recorrência de lexemas com traço negativo no decorrer de todo o texto, é possível identificar em alguns momentos a gradação de determinadas

figuras. Observe as designações destacadas (grifo nosso) para *fraude* e *crime*, no *Dicionário Houaiss*:

fraude:

substantivo feminino

1 qualquer ato ardiloso, **enganoso**, de **má-fé**, com o intuito de lesar ou ludibriar outrem, ou de não cumprir determinado dever; logro

Ex.: f. fiscal

crime:

4 Derivação: por extensão de sentido.

ação condenável, temida por suas **conseqüências sociais desastrosas** ou desagradáveis. Ex.: desmatar é sempre um c.

7 Derivação: por analogia.

qualquer **ato ou fala**, socialmente **repreensível**, cometido por alguém, com conseqüências diretas e imediatas na vida de outrem. Ex.: <foi um verdadeiro c. a maneira como se dirigiu a ela><a decisão do governo foi um c. contra todos os servidores>

Passando rapidamente pela semântica do nível narrativo, é possível afirmar que o destinador (Editora Abril), a partir da verificação das ações, decisões e valores do sujeito (linguístas/MEC); passa a interpretação veridictória dos estados, resultado do fazer do sujeito. Num primeiro momento, no enunciado "O pano de fundo dessa *fraude* intelectual é a concepção ideológica segundo a qual só o povo é detentor do verdadeiro conhecimento", o lexema "fraude" é tido como um estado MENTIROSO (que parece, mas não é), enquanto o lexema "crime", que surge posteriormente no enunciado "Vocês estão cometendo um *crime* contra os nossos jovens (...)", é interpretado como VERDADEIRO (que parece e é). Nesse sentido, a gradação das figuras "fraude", que significa "ato enganoso", de "má-fé", para "crime" considerado ação condenável com conseqüências desastrosas, diretas e imediatas na vida de outrem, ganha importância ao passo que o enunciador, buscando acentuar a gravidade da situação, se distancia e dá voz a procuradora da República Janice Ascari, do Ministério Público Federal. Por ocupar um cargo público e significativo, a

figura da procuradora pressupõe um dever-fazer para que a voz do povo, a quem representa, seja ouvida. Dessa forma, apropriando-se do cargo que lhe compete, Janice Ascari reafirma o descontentamento perante a atitude do governo/MEC, sobretudo ao dizer categoricamente que se trata de um "crime" e um "desserviço à educação" que é "deficientíssima"; chamando também a atenção para os valores investidos na compra do material "(...) desperdiçando dinheiro público", classificado como de má qualidade "com material que emburrece em vez de instruir". Ao dizer "Essa conduta não cidadã é inadmissível, inconcebível e, certamente, sofrerá ações do Ministério Público", o governo é mais uma vez sancionado negativamente ao mesmo tempo em que ela, como parte do Ministério Público - que atua na defesa da ordem jurídica e fiscaliza o cumprimento da lei no Brasil - dá uma resposta ao povo, garantindo uma punição.

No parágrafo seguinte, a intenção é desqualificar o estudo voltado ao "falar popular" e mensurar os danos causados pelo "crime" cometido contra os jovens. Na primeira frase "A discussão arcana sobre o "falar popular" ocupa um escaninho secundário na sociolinguística e seria um enorme favor aos brasileiros que estudam e trabalham se nunca tivesse deixado seu porão acadêmico"; é preciso destacar algumas concepções do *Dicionário Houaiss*, para os lexemas:

arcano

□ adjetivo e substantivo masculino

1 que ou o que é profundamente secreto, misterioso, enigmático

Ex.: o texto a. do Apocalipse

escaninho

□ substantivo masculino

1 compartimento de pequeno tamanho, às vezes secreto, em caixas, cofres, gavetas, armários etc.

secundário

2 de pouco valor, de menor importância; insignificante, inferior, acessório

porão

1 parte de uma casa ou edifício entre o primeiro piso e o solo, onde ger. se guardam coisas velhas ou sujas (carvão, lenha etc.)

Ex.: <quando pequeno, gostava de brincar no p.><guardava-se lenha no p.>

1.1 Derivação: sentido figurado.

lugar escondido das vistas do público onde se passam atos ilícitos, escabrosos, vergonhosos

Ex.: <os p. da ditadura><os p. do crime>

A escolha por estes lexemas é proposital e todos eles convergem com a ideia de que a preocupação com esse tipo de assunto - linguagem coloquial/variação - deveria ser mantida em "segredo", tratada como algo de menor importância ou ainda, colocado num lugar escondido das vistas do público. Abordar tal assunto significa trazer à tona diversas questões políticas, econômicas e sociais. Para o enunciário, essa discussão resultou em prejuízo de alunos que encontram-se "(...) atolados em um sistema educacional que, ao final do ensino básico, produz 62% de jovens que mal sabem ler e 89% que não sabem fazer as operações aritméticas básicas". Para mais uma vez acentuar os problemas gerados, ele recorre aos dados do Pisa "o mais rigoroso teste comparativo internacional de desempenho escolar". Segundo o teste, o Brasil, dentre os 65 países avaliados, ocupa a 53 posição e, além disso "abriga 14 milhões de analfabetos" e dispõe de "1 milhão de vagas nas empresas", que não podem ser preenchidas por falta de qualificação dos candidatos. Nesse sentido, as consequências são consideradas tão desastrosas e os números tão assustadores, que o enunciador não menciona sequer o nome do Brasil. Refere-se a ele sempre como "em um país" que diante de tudo precisa "abrigar" e proteger os menos favorecidos das adversidades.

Outra estratégia aplicada quando da retomada de algumas afirmações feitas por uma das autoras do livro, Heloísa Ramos, é a tentativa de redimensionar, para outro contexto, determinados temas. Esse fenômeno pode ser observado em dois momentos do texto. No primeiro, o enunciador o faz de maneira explícita. Nos fragmentos "No livro, Heloísa Ramos, uma das autoras, diz que quem "fala errado" pode ser vítima de "preconceito linguístico" e "Esse sofisma não só tenta

desqualificar as regras gramaticais, como procura estabelecer o preconceito contra quem segue os fundamentos do bom português”; ele tenta atribuir o papel de vítima de preconceito antes pertencente a quem “falava errado”, às pessoas que buscam seguir os “fundamentos do bom português”. Em outro momento, o mesmo ocorre com a afirmação de que “Ao contrário do que pensam ideólogos da educação como Heloísa Ramos, a educação formal é libertadora”. Para o enunciador da carta, a educação formal é libertadora porque o domínio da norma culta proporciona ascensão social, o que ele busca comprovar através do exemplo da americana Ursula Burns, que mesmo sendo negra e filha de faxineira, hoje ocupa o cargo de presidente da Xerox – “gigante mundial da documentação digital e uma das 500 maiores empresas do planeta”. Implicitamente, estabelece aí, um contraponto a educação libertadora proposta pelo filósofo e educador Paulo Freire que visa ao desenvolvimento do senso crítico do sujeito e, conseqüentemente, a criação de um conhecimento inovador que desencadeará mudanças na sociedade. Assim, a retomada, mesmo que implícita da tese defendida por Paulo Freire é denominada relações intertextuais, que também corroboram para o reconhecimento das isotopias do texto.

4.3 Texto III - Os adversários do bom português

4.3.1 Sintaxe Discursiva

Como tratado no capítulo II, o gênero textual reportagem visa a, por meio de informações atualizadas, informar seu público-alvo acerca de fatos interessantes que se encontram em evidência e também formar opinião, mesmo que de maneira implícita. No texto *Os adversários do bom português* as autoras Renata Betti e Roberta de Abreu Lima criticam o livro didático *Por uma Vida Melhor*, não apenas evidenciando um posicionamento contrário à adoção, ao afirmarem que: "adotado nas aulas de português de meio milhão de estudantes do ensino fundamental, o livro *Por uma Vida Melhor* é uma amostra do que propaga esse círculo de falsos intelectuais" como também, a partir de várias estratégias, buscam sustentar o ponto de vista por elas escolhido.

Com o objetivo final de levar o enunciatário a aceitar o contrato proposto, cabe à sintaxe discursiva a investigação das marcas da enunciação no enunciado (a constituição das pessoas, do espaço e do tempo do discurso); bem como das relações estabelecidas entre enunciador e enunciatário. Dentre os meios escolhidos, podemos destacar a utilização de outras fontes. Ao apresentar as figuras do educador, do historiador, do linguista e da procuradora, as autoras remetem aos "intelectuais", "cabeças pensantes" que estão a frente de nossas organizações sociais e que são reconhecidos pela sociedade como autoridades, fazendo com que seus discursos sejam encarados como "verdades absolutas".

Em um primeiro momento, observa-se a constituição de uma **debreagem enunciativa** em que o enunciador-narrador comporta-se como ELE, no espaço do LÁ, no tempo do ENTÃO: "Doutrinar crianças com a tese absurda de que não existe certo ou errado no uso da língua é afastá-la do que elas mais precisam para ascender na vida". Para Lara e Matte (2009, p.119) "É como se o enunciador procurasse lançar um olhar distanciado, não comprometido, para seu próprio passado, simulando avaliá-lo de forma isenta, objetiva, exatamente para mostrar que qualquer um poderia sair de onde ele saiu e chegar aonde ele chegou". Esse tipo de

estratégia cria no texto a ilusão da não-existência do sujeito que o produz, isto é, o efeito de objetividade típico desse tipo de debreagem.

Quanto aos tempos verbais, a reportagem apresenta:

- *Pretérito Perfeito*, para explicitar o desdobramento dos fatos ao longo da narrativa, bem como as transformações do sujeito (que ocorrem no nível narrativo) - representa anterioridade em relação ao agora.

"**Adotado** nas aulas de português de meio milhão de estudantes";

"O Ministério da Educação (MEC), que **pagou** pelos livros e os **distribuiu**, **decidiu** não retirá-los das escolas";

"(...) Bagno **criou** o termo "preconceito linguístico" em um livro de mesmo nome **lançado** na década de 1990";

"O crime **apontado** pela procuradora Janice Ascari (...)";

- *Presente*, nos discursos diretos (predominante no texto), para manifestar "verdades eternas", transmitindo a ideia de equilíbrio e ordem - representa concomitância em relação ao agora.

"Eles **defendem** a ideia de que não existe certo ou errado na língua portuguesa" ;

"(...) o livro *Por uma Vida Melhor* **é** uma amostra do que **propaga** esse círculo de falsos intelectuais";

"**Escreve** Heloísa Ramos, uma das autoras: "Você **pode** estar se perguntando: Mas eu **posso** falar os *livro*? Claro que **pode**"";

"Mas as autoridades já **estão** cientes desse desastre e **cuidam** de reverter seus efeitos, certo? Errado. A ignorância **prospera** sob a chancela oficial";

"**Diz** a educadora Maria Inês Fini: "A escola que não **ênfatiza** a norma culta da língua **está** excluindo seus alunos da cultura dominante, que todos **devem** almejar e à qual **devem** ter acesso";

"O motor ideológico dos obscurantistas se **move** em torno da visão de que a língua culta **é** um instrumento de dominação das elites. Essa tolice **é** disseminada nas faculdades brasileiras de pedagogia";

"**Resume** o historiador Marco Antonio Villa: "O discurso dominante nessas instituições **valoriza** a ignorância". Essa visão mesquinha **deturpa** a sociolinguística, ramo de estudo focado nas variações do uso de um idioma";

"(...) ensinar às crianças que elas **podem** falar "nós vai" ou "nós pegou o peixe"";

"Esses desvarios **são** o retrato da atual situação política brasileira";

"(...) de todo bem cultural que não se **encaixa** na sua estreita visão de mundo"";

"A ideia de que a língua culta **é** um instrumento de dominação da elite **é** um absurdo que não se **vê** em nenhuma outra nação desenvolvida", **diz** o linguísta Evanildo Bechara";

"Um dos expoentes dos talibãs da linguística no Brasil **é** um certo Marcos Bagno";

"Já **é** um escândalo planetário que o suado dinheirinho dos brasileiros honestos e trabalhadores **esteja** sendo usado para sustentar os desvarios dos talibãs acadêmicos";

"A preguiça mental desses doutores do arraso **é** sustentada por brasileiros de quem o Fisco arranca a maior carga de impostos do mundo entre os países emergentes, por pais e mães que **gastam** metade do que **ganham** para pagar uma boa escola (...)";

"(...) **está-se** diante de um crime";

"**É** espantoso que as crianças brasileiras **estejam** sendo expostas (...)";

"(...) **ocorre** em um país em que, ao final do ciclo escolar, 62% dos estudantes **são** incapazes de interpretar textos, onde 1 milhão de vagas abertas pelas empresas brasileiras não **podem** ser preenchidas por falta de gente qualificada"

"(...) **são** ensinadas que **é** certo falar "nós pega o peixe"";

- *Futuro do Pretérito*, ligado às noções de incerteza, sinaliza - posterioridade em relação a um marco temporal pretérito.

"O erro crasso de concordância **seria** apenas uma "variação popular"";

"(...) o que **deveria** ser obrigação do estado";

"(...) quando **deveriam** estar aprendendo as disciplinas obrigatórias e acumulando o conhecimento";

- *Futuro do Presente*, prevê acontecimentos que provavelmente acontecerão no futuro - marca posterioridade em relação ao agora.

"(...) habilidades que as **tornarão** capazes de enfrentar com sucesso os desafios do mundo real";

Ao tratar das projeções da enunciação do enunciado, Fiorin (2011, p.61), alerta que:

Não se pode confundir os valores temporais com as formas usadas para expressá-los. Os valores temporais é que constituem, de fato, o tempo, que é a categoria pela qual se indica se um acontecimento é concomitante, anterior ou posterior em relação a um momento de referência presente, pretérito ou futuro, ordenado em relação ao momento da enunciação.

São essas articulações temporais entre presente, passado etc. que dão ao narrador autonomia para dispor os acontecimentos no texto. O discurso direto resulta então numa debreagem de primeiro grau que podem ser observadas, por exemplo, nas expressões: "Eles defendem a ideia de que não existe certo ou errado na língua portuguesa" e "Adotado nas aulas de português de meio milhão de estudantes do ensino fundamental, o livro *Por uma vida melhor*".

No entanto, ao delegar a voz a um sujeito do enunciado, o narrador produz uma debreagem de segundo grau, ilustrado pelos recortes:

- *Educador*: "A escola que não enfatiza a norma culta da língua está excluindo seus alunos da cultura dominante, que todos devem almejar e à qual devem ter acesso".

- *Historiador*: "O discurso dominante nessas instituições valoriza a ignorância".

- *Linguista*: "A ideia de que a língua culta é um instrumento de dominação da elite é um absurdo que não se vê em nenhuma outra nação desenvolvida".

- *Procuradora*: está-se diante de um crime "contra nossos jovens (...) um desserviço à educação já deficientíssima no país".

Nesses enunciados, o narrador delega a voz ao educador, ao historiador, ao linguista e a procuradora; para manifestarem sua opinião quanto à escolha, adoção e distribuição do material pelo MEC. Ao eleger esse tipo de estratégia, as autoras se eximem da responsabilidade sobre o valor semântico do enunciado, já que mostra o que foi dito por cada um e como foi dito (BATISTOTE, 2012, p.114). Os quatro "personagens" se posicionam de forma contrária ao conteúdo disseminado no capítulo I do livro *Por uma Vida Melhor*, que aparece em destaque na reportagem.

A pluralidade de discursos apresentados por autoridades de diferentes áreas do conhecimento são utilizados para contestar o que é propagado, segundo as autoras, por um círculo de "falsos intelectuais"; para traduzir o sentimento do homem de indignação e inconformismo com a situação da educação no Brasil e ainda de resistência frente aos mitos e/ou crenças acerca do ensino de língua, cristalizadas na sociedade.

Para cada tipo de *debreagem*, há um tipo de unidade discursiva. Neste caso, destacam-se as narrativas em primeira pessoa "eu" e também as sequências dialogadas que caracterizam a chamada *debreagem* enunciativa. Segundo Greimas & Courtés (2008, p.112), o reconhecimento desses simulacros, isto é, dos enunciados instalados no discurso, permitem entender como ocorrem as *debreagens* internas (de 2º ou 3º grau).

A partir de uma estrutura de diálogo, um dos interlocutores pode facilmente "debrear", desenvolvendo uma narrativa que instalará por sua vez, a partir de um actante do enunciado, um segundo diálogo, e assim por diante. Vê-se que o procedimento de *debreagem*, utilizado pelo enunciadador como componente de sua estratégia, permite explicar a articulação do discurso figurativo em unidades discursivas (de superfície), tais como "narrativa", "diálogo", etc. Notar-se-á que cada *debreagem* interna produz um efeito de referencialização: um discurso de 2º grau, instalado no interior da narrativa, dá a impressão de que essa narrativa constitui a "situação real" do diálogo, e, vice-versa, uma narrativa, desenvolvida a partir de um diálogo inserido no discurso, referencializa esse diálogo.

Ao mencionar na reportagem outros textos, o sujeito que enuncia a partir de um dado lugar, acaba por revelar a ideologia do discurso que cita. A alusão a outras falas nunca é despropositada. Embora o autor muitas vezes não as faça como

deseja, nem de acordo com seus objetivos conscientes, esse recurso é utilizado para marcar as intenções impostas pela própria Editora Abril. O mesmo ocorre no trecho “A ignorância prospera sob a chancela oficial”, que faz menção ao artigo de opinião Chancela para a ignorância, da mesma edição.

A debreagem enunciativa é instaurada no texto, à medida que os personagens (educador, historiador, linguista e procuradora) falam e expõem seu conhecimento sobre o assunto em pauta. No enunciado, a seguir, produzido pelo linguista Evanildo Bechara (2011, p.24): “A ideia de que a língua culta é um instrumento de dominação da elite é um absurdo que não se vê em nenhuma outra nação desenvolvida”. Buscando alcançar efeito de sentido de realidade, o discurso direto é ferramenta que permite ao linguista posicionar-se como um argumento de autoridade, já que demonstra conhecer a realidade do ensino da norma padrão na cultura/sociedade brasileira e também em outros países; conhecimento que permite a ele afirmar que trata-se de um absurdo a ideia de que o domínio da língua culta possa ser utilizado pela elite para exercer poder.

4.3.2 Semântica Discursiva

Sabe-se que no nível narrativo são evidenciadas as transformações operadas pelos sujeitos, isto é, destaca-se a relação de transitividade entre: o homem x coisas e entre homem x homem. Aquele é responsável pelo surgimento dos papéis actanciais de sujeito e objeto, enquanto este se encarrega de criar os papéis de destinador e destinatário (BATISTOTE, 2012, p.41). Nesse sentido, cabe à semântica discursiva, o revestimento dos esquemas narrativos, antes abstratos, por temas e figuras, concretizando as mudanças de estado e garantindo coerência ao discurso.

Fiorin (2011) define figura como um termo que remete a algo existente no mundo natural e/ou construído; e temas como categorias que organizam, categorizam e ordenam os elementos do mundo natural. O texto pode ser classificado em figurativo ou temático, de acordo com o grau de concretude dos elementos semânticos que revestem os esquemas narrativos, isto é, pela

dominância e não pela exclusividade destes elementos (FIORIN, 2011, p.91-92). Nesse sentido, vale ressaltar que a reportagem *Os adversários do bom português* é predominantemente temático, sendo necessário encontrar as figuras subjacentes.

Esses temas são concretizações de esquemas narrativos: há uma performance em que o sujeito MEC (pela adoção do material didático), "priva" o outro do ensino pautado exclusivamente na norma culta e na gramática. Há, em seguida, uma sanção em que o sujeito que não entrou em conjunção com seu objeto valor (o ensino focado na gramática), reconhece que o outro sujeito é que impediu sua conjunção e, por isso, demonstra indignação e protesta. Segue tabela com alguns temas figurativizados na reportagem:

Quadro 4 - Temas e figuras presentes na reportagem *Os adversários do bom português*

TEMAS	FIGURAS
Educação	"O Ministério da educação (MEC), que pagou pelos livros e os distribuiu, decidiu não retirá-los das escolas" "(...) destruição impune de todo o bem cultural que não se encaixa na sua estreita visão de mundo". "(...) gastam metade do que ganham para pagarem uma boa escola privada aos filhos".
Preconceito	"(...) chamar a atenção do aluno que infringe tais regras – papel fundamental de um bom professor – é “preconceito linguístico”". "(...) que elas podem falar “nós vai” ou “nós pegou o peixe” e que, se alguém as admoestar é por “preconceito linguístico” "Bagno criou o termo "preconceito linguístico" em um livro de mesmo nome lançado na década de 1990".
Variação	"O erro crasso de concordância seria apenas uma “variação popular”. "(...) deturpa a sociolinguística, ramo de estudo focado nas variações do uso de um idioma”.
Desvalorização	"(...) um crime “contra nossos jovens (...) um desserviço à educação já deficientíssima no país”.

Ensino	"Enquanto isso nas salas de aula (...) são ensinadas que é certo falar "nós pega o peixe".
Conhecimento	"Em um mundo em que o sucesso na vida profissional depende cada vez mais do rigor intelectual e do conhecimento". "(...) quando deveriam estar aprendendo as disciplinas obrigatórias e acumulando o conhecimento e as habilidades".
Vergonha	"(...) causa perplexidade a bandeira que vem sendo empunhada". "Já é um escândalo planetário que o suado dinheirinho dos brasileiros honestos esteja sendo usado (...)".
Política	"Mas as autoridades já estão cientes desse desastre e cuidam de reverter seus efeitos, certo? Errado". "Esses desvarios são o retrato da atual situação política brasileira".

Fonte: Elaborado pela autora

A *performance* não realizada é tematizada como o atual cenário da **educação** e, posteriormente, figurativizada como o MEC que pagou pelos livros, os distribuiu e decidiu não retirá-los das escolas, como os políticos que acabam por destruir todo o bem cultural e como os pais que são obrigados a investirem metade do que ganham em escola privada para os filhos. O ato de impedir a realização dessa *performance* é tematizado como **preconceito** e figurativizado pela atitude de chamar a atenção do aluno que infringir determinadas regras, da liberdade de poder falar "nós vai" ou "nós pegou o peixe" e ainda da discussão levantada por Bagno sobre "preconceito linguístico"; que acaba por abranger o tema da **variação**, figurativizada pelo erro de concordância e pelo próprio estudo da sociolinguística. A sanção, marcada pelo sujeito que permaneceu em disjunção com o seu objeto de valor, é manifestada e tematizada pela **vergonha**, figurativizada pela perplexidade diante das afirmações dos professores de linguística e também pelo escândalo gerado pela situação de brasileiros honestos que precisam investir seu dinheiro na educação dos filhos quando se trata de uma responsabilidade do governo.

Em todo texto, o nível narrativo inspira o temático que, em seguida, poderá ou não ser figurativizado. Fiorin (2011, p.94), enfatiza que "um mesmo esquema

narrativo pode ser tematizado de diferentes maneiras (...) Por sua vez, o mesmo tema pode ser figurativizado de diversos modos"; é o que ocorre, por exemplo, com os temas **conhecimento** e **política**. O primeiro foi figurativizado pelo sucesso na vida profissional e pelas disciplinas obrigatórias ministradas nas escolas; enquanto o segundo foi figurativizado ora pelas autoridades políticas (pessoas), ora pela situação política brasileira (contexto). Ao figurativizar os temas que são constantes na narrativa de outras formas, o narrador enfatiza os assuntos principais que são tratados no texto.

Pelos exemplos é possível observar que os percursos temáticos e figurativos mantêm entre si relações diversas que resultam em várias possibilidades significativas, porém finitas, já que todos os "sentidos virtuais estão, de alguma maneira, relacionados ao chamado núcleo estável de significação" (FIORIN, 2011, p.97). As relações entre as leituras possíveis em um texto sincrético serão objeto de exame no próximo tópico.

4.3.3 O verbo-visual

Em maio de 2011, a editora Abril veiculou, na edição 2218 da Revista Veja, três textos, para tratar da polêmica instaurada a cerca da escolha e adoção do livro didático *Por uma Vida Melhor*. Embora pertencentes a diferentes gêneros, todos os textos (a carta ao leitor, o artigo de opinião e a reportagem), são sincréticos e foram organizados com a mesma finalidade: a de convencer o leitor de que o material escolhido é uma afronta ao ensino de língua portuguesa no Brasil. Nesse item analisar-se-á como as ilustrações e informações adicionais corroboram para a validação dos contratos estabelecidos.

Na reportagem *Os adversários do bom português*, a ilustração e as informações adicionais (que remetem ao fragmento que foi alvo da polêmica) ocupam as duas páginas da Revista.



Figura2 - Reportagem Os adversários do bom português.

Fonte: Revista VEJA, edição 2218, de 25 de maio de 2011, p.86-87.

A figura remete ao ambiente de uma sala de aula “tradicional”: quadro “negro” com moldura, piso, mesa e cadeira de madeira e uma lixeira ao lado. No quadro, a expressão “nóis é” escrita com giz branco pela professora; sobre a mesa, apenas uma maçã e na lixeira, uma gramática, que ocupa praticamente todo o espaço, fazendo com que os outros papéis fiquem no chão. A figura humana é de uma mulher, perceptível pelo tipo físico, salto alto, saia e acessório na cabeça. Ela representa a figura da educadora, usa um jaleco branco e está voltada para o quadro, escrevendo com a mão direita enquanto apoia-se na mesa com a mão esquerda. Aparentemente está na faixa etária de 30 a 40 anos.

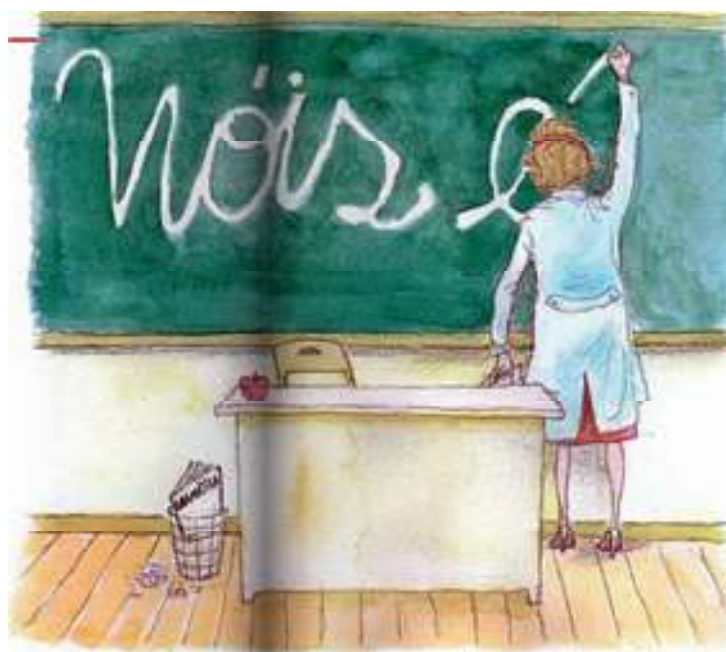


Figura 3 - Ilustração da reportagem.

Fonte: Revista VEJA, edição 2218, de 25 de maio de 2011, p.86-87.

A redação do primeiro capítulo, referente à língua portuguesa, publicado no volume 2 da Coleção *Viver, Aprender*, é posicionado abaixo da figura. O conteúdo está numa folha aparentemente rasgada com dois trechos destacados na cor amarela.

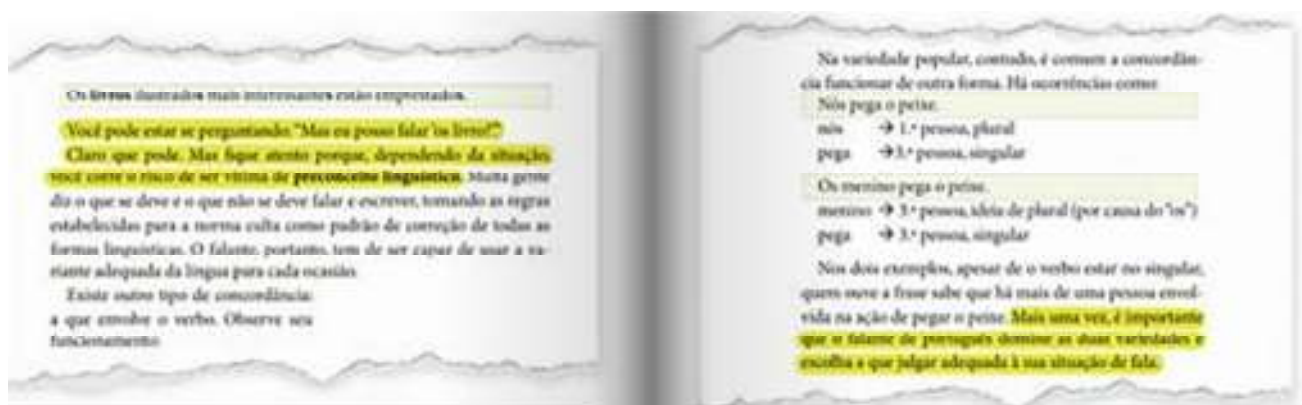


Figura 4 - Trechos extraídos do livro didático Por uma vida melhor

Fonte: Revista VEJA, edição 2218, de 25 de maio de 2011, p.86-87.

Sabendo-se que a figuratividade designa a propriedade que as línguas verbais e não-verbais tem de "produzir e restituir parcialmente significações análogas às de nossas experiências perceptivas mais concretas" (Bertrand, 2003, p.154) e, retomando os dois modos de relação entre a imagem e a língua proposto por Barthes (1984); pode-se afirmar que na ilustração, as duas legendas "APOLOGIA DO ERRO", destacada por fonte maior e "Trechos extraídos do livro didático Por uma vida Melhor: para a autora, não há problema em construir frases ignorando a concordância", destacada em fonte menor e em itálico, tratam do mesmo conteúdo e, dessa forma, acabam por delimitar o sentido polissêmico da imagem. Na primeira legenda, a ênfase está na função poética da linguagem e na segunda o foco é na função referencial.

Na relação entre o verbal e o plástico, observa-se que tanto a ilustração quanto a legenda, manifestam o mesmo percurso figurativo de desaprovação ao discurso dos linguistas presente no material didático, o que também caracteriza a ancoragem. A legenda (em fonte menor), explica o trecho do livro em destaque enquanto a legenda (em fonte maior), é atestada pela frase "nóis é", escrita no quadro, demonstrando que há redundância de informação. Nesse caso, a figuratividade formada no conteúdo é manifestada tanto por fonemas quanto pela imagem.

Se a ilustração mostra a gramática na lixeira, a professora escrevendo no quadro "nóis é" e os trechos do livro em destaque; a legenda diz a mesma coisa. É claro, que para quem desconhece a polêmica instaurada a partir da adoção do livro didático Por uma Vida Melhor pelo MEC, a ilustração analisada isoladamente pode sugerir interpretações diversas da figuratividade: estaria o ensino de gramática nas escolas ultrapassado? Ou, a imagem denota a falta de preparo dos profissionais e questiona a formação acadêmica deles? Polissêmica, o que garante especificidade à imagem, é justamente a legenda que possibilita a identificação do alvo da discussão (o livro didático) - assinalado também pelo trecho em destaque - e o tema em pauta (concordância) - demonstrado pela expressão no quadro "nóis é"; ou seja, o que está dito no verbal, está dito no visual.

Na função de etapa, a figuratividade parece se manifestar de maneira diferente no verbal e no plástico. Dentre os muitos temas tratados (educação,

preconceito linguístico, variação, etc.), fica evidente a aversão das autoras pelo material escolhido. Na figuratividade que recobre esse percurso temático, as pessoas do discurso são as autoras Betti e Lima, a educadora, o historiador, o linguista e a procuradora, e o espaço é a sala de aula. A descrição do ambiente é feita apenas pela ilustração, enquanto o discurso em torno do livro, é manifestada no texto verbal. Dessa forma, a figuratividade está distribuída entre o verbal e o plástico. Mas, diferente da ancoragem, sem redundâncias. Seus elementos apresentam-se ora no retrato da sala de aula, da professora e da gramática (que agora ocupa a lixeira), ora verbalmente, com a explicitação do ponto de vista das autoras e de outras autoridades sobre o tema. Assim, o verbal é uma etapa da manifestação do percurso figurativo e não a explicação repetitiva do que é mostrado na ilustração. Na etapa, algumas figuras são vistas e outras, ditas.

Além da ancoragem e da etapa, a relação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão pode ser motivada por traços que foram reiterados da expressão e que, além de concretizarem os temas do conteúdo, instauram um novo saber sobre o mundo. A esse tipo de relação dá-se o nome de semissimbólica. Elas envolvem, além da figuratividade, níveis mais profundos de realização semiótica. Nesse sentido, Barros (2008,p.82), esclarece que:

Os sistemas semi-simbólicos podem ser denominados poéticos e ocorrem no texto literário, na pintura, no desenho, na dança, no quadrinho ou no filme, que procuram obter os efeitos de recriação da realidade, de adoção de um ponto de vista novo na visão e no entendimento do mundo.

A legenda "Apologia do erro" e a sua relação com a ilustração de negreiros é um exemplo desse tipo de semissimbolismo. No plano de conteúdo do texto é possível identificar a categoria semântica fundamental *ordem vs. desordem* a mesma existente no artigo de opinião *Chancela para a ignorância*. Na reportagem, ela é reafirmada tanto nas categorias plásticas quanto nas fonológicas. Para determinar a formação do plano de expressão, por meio de contrastes, Pietroforte (2008, p.28) sugere a análise dos componentes eidéticos, cromáticos e topológicos, categorias responsáveis pela descrição da forma, da cor e da disposição, respectivamente. Na figura, deparamo-nos com a categoria topológica *horizontal vs. vertical*, que distribui a categoria eidética *uniforme vs. multiforme*. A primeira dá

forma ao ambiente da sala de aula (quadro, mesa, etc.), enquanto a segunda remete à figura da professora e à gramática que encontra-se na lixeira. Como o quadro e a mesa uniformes e horizontais figurativizam a ordem; a professora e a gramática multiformes e verticais figurativizam a desordem e acabam por estabelecerem uma relação semissimbólica entre as categorias semânticas e as categorias plásticas determinadas:

Plano de conteúdo - **PC** e Plano de expressão – **PE**

PC ordem - **PE** horizontal e uniforme vs. **PC** desordem - **PE** vertical e multiforme

Quanto ao modo de relação que a imagem estabelece com o mundo, pode-se afirmar que, conforme a classificação proposta por Aumont (2011), no texto em análise, há a recorrência do *modo epistêmico*, já que a imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em algum de seus aspectos não-visuais, isto é, pode-se afirmar que a ilustração, também manifesta a ideologia da própria revista VEJA, que se opõe às discussões sociolinguísticas da norma que, ao seu ver, colocam a norma-padrão num lugar secundário - na lixeira. Reconhecer é identificar, na imagem, alguma coisa que se conhece do mundo real, é resultado de uma incessante comparação entre o que se vê e o que está arquivado na memória. Diante da recuperação dos percursos temáticos e figurativos, apresentar-se-á outra proposta de leitura para o mesmo texto.

4.3.4 Outra proposta de leitura

A semiótica, a partir do exame das marcas deixadas no discurso, reconstrói a enunciação que é revelada, sobretudo, no nível discursivo. É neste momento que são analisadas as projeções da sintaxe discursiva, os tipos de argumentação e a escolha dos temas e figuras que sustentarão a tese apresentada.

Assim como na metáfora das bonequinhas *berioska* "abre-se a primeira e há outra lá dentro; aberta esta, mais outra; e assim até que a menor beira o limite de habilidade do artesão" (LAGE, 2006a, p.6); o significado que o texto pretende alcançar é dado pelo conjunto de todas as bonecas que embora semelhantes no

formato e na pintura, diferem no tamanho e em algumas características que lhes são peculiares. Isso significa que o que está dito no verbal, está dito no visual (como o formato e a pintura das bonecas); porém, por elementos diferentes (tamanho - proporção), que se complementam para persuadir, convencer. A análise interna do texto comprova então, que as escolhas realizadas e os efeitos de sentido produzidos decorrem das pistas presentes no texto pela enunciação.

Barros (2008, p.83) ressalta que "o exame interno do texto não é suficiente, no entanto, para determinar os valores que o discurso veicula. Para tanto, é preciso inserir o texto no contexto de uma ou mais formações ideológicas que lhe atribuem, no fim das contas, o sentido. É o que ocorre com a ilustração. Embora não apareça a figura dos alunos, é possível afirmar que o espaço representado é o de uma sala de aula, tanto pelos elementos existentes: quadro, giz, professor, gramática, etc.; quanto pelo contexto da reportagem que trata justamente do ensino da norma padrão nas escolas públicas e critica a adoção do livro didático *Por uma Vida Melhor*.

Observando o título da reportagem *Os adversários do bom português*, destacamos no *Dicionário Aurélio* duas definições atribuídas ao verbete adversário:

adversário

3.Indivíduo que luta contra; inimigo.

4.Indivíduo que se opõe a; opositor, antagonista.

O professor que considera relevante o trabalho com as variedades da língua portuguesa é então encarado como inimigo, já que seu discurso se opõe às regras estabelecidas para a norma culta como padrão. O título é então retratado de várias formas: pela imagem sem moldura que ocupa um lugar "indefinido" entre as duas páginas e que ultrapassa a margem superior; pela expressão no quadro "nóis é"; pela gramática que está na lixeira e não sobre a mesa e também pelos trechos do livro destacados e transcritos num "papel" aparentemente rasgado. Todos esses elementos reafirmam a desvalorização do ensino da norma culta e a "fuga" dos padrões estabelecidos pela sociedade.

A seleção lexical é outro fator determinante na construção da significação. Observe a descrição, no mesmo dicionário, dos lexemas: doutrina, ideológico e ortodoxia, presentes no texto:

doutrina

Substantivo feminino. 1.Conjunto de princípios que servem de base a um sistema religioso, político, filosófico, científico, etc. 6.Regra, preceito, norma.

ideologia

2.Filos. Conjunto articulado de idéias, valores, opiniões, crenças, etc., que expressam e reforçam as relações que conferem unidade a determinado grupo social (classe, partido político, seita religiosa, etc.) seja qual for o grau de consciência que disso tenham seus portadores. 4.Conjunto de idéias próprias de um grupo, de uma época, e que traduzem uma situação histórica.

ortodoxo

1.Conforme com a doutrina religiosa tida como verdadeira. 2.P. ext. Conforme com os princípios tradicionais de qualquer doutrina.

Todos eles remetem a ideia e princípios tradicionais, isto é, transmitidos de geração em geração e que, de certa forma, precisam ser preservados. A ruptura dessa cadeia implica conflitos e questionamentos.

Associando esses lexemas com a maçã que está sobre a mesa, estabelece-se um novo plano de leitura que dialoga com o texto bíblico. No livro de Gênesis, que relata a criação do mundo, a fruta é símbolo do conhecimento, do bem e do mal. "(...) Além disso, colocou a árvore da vida no meio do jardim, e também a árvore do conhecimento do bem e do mal" (Gn, 2, 9). Seja na Sagrada Escritura ou nos contos de fada - Branca de Neve; a maçã sempre marca a quebra de um contrato anteriormente estabelecido no nível narrativo.

Contrato: "(...) E Javé ordenou ao homem: "Você pode comer de todas as árvores do jardim. Mas não pode comer da árvore do conhecimento do bem e do mal, porque no dia em que dela comer, com certeza você morrerá"" (Gn, 2, 16-17).

Ruptura: "Então a mulher viu que a árvore tentava o apetite, era uma delícia para os olhos e desejável para adquirir discernimento. Pegou o fruto e o comeu;

depois o deu também ao marido que estava com ela, e também ele comeu. Então abriram-se os olhos dos dois, e eles perceberam que estavam nus. Entrelaçaram folhas de figueira e fizeram tangas" (Gn. 3, 6-7).

A gramática, pela tradição, deveria ocupar lugar de destaque - a mesa, pois "A escola que não enfatiza a norma culta da língua está excluindo seus alunos da cultura dominante, que todos devem almejar e à qual devem ter acesso"; isto é, nela está todo o conhecimento necessário para que as crianças possam progredir na vida. No entanto, quando o MEC adota o livro que aborda também a variedade linguística, a gramática passa a ocupar a lixeira e é substituída pela maçã que, nesse contexto, representa não o *bem vs. mal*, mas o *certo vs. errado*.

Antes de Eva ser tentada pela serpente e comer o fruto proibido, ela desconhecia o *mal*, da mesma forma que antes dos professores de linguística defenderem a ideia "de que não existe certo ou errado na língua portuguesa, mas que a norma culta, ancorada na gramática, é só mais uma entre as várias maneiras de expressar-se"; existia apenas a norma culta, tida como *certa*.

Outra figura bastante significativa é a da serpente "A serpente era o mais astuto de todos os animais do campo que Javé Deus havia feito" (Gn, 3, 1). Na passagem bíblica, ela manipula por tentação: "(...) É verdade que Deus disse que vocês não devem comer de nenhuma árvore do jardim?" (Gn, 3, 1) e "Então a serpente disse para a mulher: "De modo nenhum vocês morrerão. Mas Deus sabe que, no dia em que vocês comerem o fruto, os olhos de vocês vão se abrir, e vocês se tornarão como deuses, conhecedores do bem e do mal" (Gn, 3, 4-5); para convencer a mulher a comer a maçã, ou seja, a fruta foi o meio utilizado para induzir a quebra do contrato, sob a promessa de que seria recompensada com poder, sabedoria e conhecimento. Na reportagem, a serpente dá lugar a figura da professora que representando o "círculo de falsos intelectuais", utiliza o livro didático *Por uma vida melhor* para tratar da variação linguística e alertar os alunos quanto ao risco de serem vítimas de "preconceito linguístico".

No final do texto, a frase "Enquanto isso, nas salas de aula das escolas públicas, as crianças brasileiras carentes de "aprender a pescar", no sentido do provérbio, são ensinadas que é certo falar "nós pega o peixe"; declara a insegurança

quanto ao futuro, estampada também no quadro "negro" que quando visto da esquerda para a direita, perde aos poucos a definição da cor - futuro incerto.

4.4 Texto IV - Em defesa da gramática

A entrevista intitulada *Em defesa da gramática*, concedida por Evanildo Bechara à Revista Veja em junho de 2011, p.21, 24-25, foi identificada anteriormente, conforme a classificação de Lage (2006b), como uma entrevista temática e dialogal, apresentada sob a forma de perguntas e respostas. No discurso jornalístico, essa coleta de informações e/ou opiniões através de perguntas e respostas - para posterior publicação nos meios de comunicação - é resultado do que Costa (2009, p.103-104) chama de pingue-pongue:

O entrevistado tem o conhecimento do assunto/tema e o poder da palavra, que deve se limitar ao que é perguntado. O(s) entrevistador(es), por sua vez, organiza(m) um conjunto de perguntas e, geralmente ouve(m) e registra(m) as respostas do entrevistado sem debatê-las ou discuti-las (...) Trata-se, em qualquer caso, de um gênero formal de troca/busca de informações, em que o entrevistador deve estar seguro sobre o que vai perguntar a fim de obter informações relevantes.

Vale ressaltar que as perguntas são cuidadosamente elaboradas para também direcionar e limitar as declarações do entrevistado. Dessa forma, buscar-se-á compreender como os percursos narrativos e temáticos são reproduzidos e reatualizados pelo entrevistado em diferentes momentos.

Para classificar o texto como predominantemente figurativo ou temático, é necessário analisar o grau de concretude dos elementos semânticos que revestem os esquemas narrativos. Para diferenciá-los, Fiorin (2011, p.191) afirma que:

Os primeiros criam um efeito de realidade, pois constroem um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo; os segundos procuram explicar a realidade, classificam e ordenam a realidade significativa, estabelecendo relações e dependências. Os discursos figurativos têm uma função descritiva ou representativa, enquanto os temáticos têm uma função predicativa ou interpretativa. Aqueles são feitos para simular o mundo; estes, para explicá-lo.

Sabendo-se que o percurso temático é caracterizado pelo conjunto de lexemas abstratos, que revela um tema mais geral, pode-se afirmar que a entrevista analisada é predominantemente temática, pois trata dos reflexos da valorização e da desvalorização da norma culta na política, na economia, ao longo da história e na sociedade em geral. Nela, os temas disseminados em torno de outro tema central - a norma culta - constituem basicamente dois percursos temáticos em oposição: os que revelam os danos causados pela "desvalorização" da norma culta; e os que ressaltam os benefícios por sua utilização e/ou predominância. A quebra da coerência interna, neste caso, é uma estratégia para transmitir determinados conteúdos. Para facilitar a observação dos dois percursos temáticos estabelecidos, optou-se por numerar de 1-13 as perguntas utilizadas pela jornalista Roberta de Abreu Lima para conduzir a entrevista e, posteriormente, dispô-las num quadro formado pelos temas que constituem cada um dos percursos.

Quadro 5 - Percursos temáticos presentes na entrevista *Em defesa da gramática*

Percurso dos danos causados pela desvalorização da norma culta	Percurso dos benefícios pela valorização e predominância da norma culta
Pergunta 01. Livro didático que "faz uso errado da língua".	Pergunta 03. "componente determinante de ascensão social".
Pergunta 02. Instrumento de dominação das elites.	Pergunta 06. "algo crucial para a economia" - pois garante alta qualificação dos cidadãos.
Pergunta 04. parte de um momento histórico - ditadura militar - que pregava a abolição da gramática nas escolas e deu início aos estudos sociolinguísticos no Brasil.	Pergunta 07. "importante instrumento para a protagonismo na vida pública desde a Antiguidade"- POLÍTICA
Pergunta 05. sua desvalorização é encarada como um "desserviço aos alunos e à sociedade como um todo".	Pergunta 09. Avanço da língua do ponto de vista gramatical.

Pergunta 08. pelo discurso do ex-presidente Lula que possui um "grande poder de retórica" apesar de apresentar "frequentes incorreções".	Pergunta 12. pela exemplificação das duas reformas ortográficas que aconteceram no Brasil.
Pergunta 10. pelo ensino deficiente do português nas escolas e pelo despreparo dos professores.	Pergunta 13. pela influência da internet na aprendizagem e/ou emprego da língua culta.
Pergunta 11. Estrangeirismo - "que nada acrescentam à riqueza da nossa língua".	

Fonte: Elaborado pela autora

A ideologia se manifesta no nível dos temas por meio da concretização dos valores semânticos e, por isso, a necessidade de apreender o encadeamento destes temas e, conseqüentemente, os efeitos de sentido produzidos. Durante o período em que a polêmica do livro didático esteve em evidência, o discurso predominante na Revista Veja e em outros meios de comunicação, apresentava, no nível narrativo, um querer estar em conjunção com a norma culta (considerada a única norma linguística correta). Com o desenvolver dos debates instaurados entre diversos setores da elite do país que defendem a norma padrão e os professores e pesquisadores que seguem uma orientação sociolinguística; foi necessário explicitar o que cada grupo da oposição entendia por essa conjunção.

Nesta análise, em particular, tratar-se-á da oposição existente na fala do gramático Evanildo Bechara em dois momentos distintos: na entrevista concedida em 2011 e no livro *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*; de sua autoria, publicado na década de 80. A escolha por esta obra justifica-se por ela contemplar a maioria dos temas subjacentes tratados na entrevista justamente num período pós-ditadura em que os estudos linguísticos ganhavam espaço no Brasil. Para melhor ilustrar, foi elaborado um quadro com os temas depreendidos na entrevista *Em defesa da gramática* – identificada como “Enunciado 1 - E1”, e com a visão sobre os mesmos temas na obra *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* Identificada como “Enunciado 2 – E2”.

Quadro 6 - Temas depreendidos na entrevista e no livro do autor Evanildo Bechara

E1 - <i>Em defesa da gramática</i>	E2 - <i>Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?</i>
Pergunta 01. Livro didático que "faz uso errado da língua".	"Trabalhando e explicitando o texto aos seus alunos, a tarefa do professor de língua materna é muito menos complexa, embora isso não signifique que seja muito menos ampla e muito mais fácil. Daí a necessidade de ter esse mestre a seu dispor, em casa e no lugar onde exerce a sua atividade profissional, uma bibliografia seleta onde seus conhecimentos, de toda sorte, possam ser ampliados e suas dúvidas possam ser elucidadas. Daí também a necessidade de uma renovação nos livros didáticos, para que contenham em doses homeopáticas e a nível do desenvolvimento psicológico e cultural dos seus leitores, esse tipo de informação complementar à sua educação linguística" (BECHARA, 1997, p.33). "A tese populista do ponto de vista democrático é tão falha quanto a tese que combate, pois ambas insistem num velho erro da antiga educação linguística, já que ambas são de natureza "monolíngue", isto é, só privilegiam uma variedade do código verbal, ou a modalidade dita "cultura" (da classe dita "dominante" ou "opressora"), ou a modalidade coloquial (ou da classe dita "oprimida")" (BECHARA, 1997, p.12). "Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como a língua aquela modalidade culta - literária ou não - refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber linguístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitindo de pais a filhos" (BECHARA, 1997, p.14).
Pergunta 02. Instrumento de dominação das elites.	"As normas da classe dita "opressora" e "dominante" não serão nem melhores nem piores, ou as normas da língua literária não serão nem melhores nem piores do que as usadas na língua coloquial. Como bem lembrou o professor Raffaele Simone, enquanto a população populista perpetua a segregação linguística das classes subalternas, a educação linguística deverá ajudar a sua liberação" (BECHARA, 1997, p.12).

Pergunta 03. "componente determinante de ascensão social".	"(...) como bem disse o professor italiano Raffaele Simone, que a linguagem não é apenas uma "matéria" escolar entre as outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão" (BECHARA, 1997, p.8).
Pergunta 05. sua desvalorização é encarada como um "desserviço aos alunos e à sociedade como um todo".	"Assim sendo, haverá <i>opressão</i> em "impor", indistintamente, tanto a língua funcional da modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, como a língua funcional da modalidade familiar ou coloquial, nas mesmas circunstâncias, a todas as situações de uso da linguagem, pois que ambas as atitudes não recobrem a complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem" (BECHARA, 1997, p.14).
Pergunta 08. pelo discurso do ex-presidente Lula que possui um "grande poder de retórica" apesar de apresentar "frequentes incorreções".	"Cada porção de falantes homogênea e unitária não se equivoca linguisticamente ao usar a técnica histórica específica para manifestar sua liberdade de expressão. Nesse sentido, cada falante é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade linguística e está à altura de decodificar mais algumas outras modalidades linguísticas com as quais entra em contacto, quer aquela utilizada pelas pessoas culturalmente inferiores a ele, como aquelas a serviço das pessoas culturalmente superiores a ele" (BECHARA, 1997, p.14).
Pergunta 10. pelo ensino deficiente do português nas escolas e pelo despreparo dos professores.	"No fundo, a grande missão do professor de língua materna - no ensino da língua estrangeira o problema é outro - é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens" (BECHARA, 1997, p.14). "A tarefa do professor de língua materna no que tange à execução de uma política de educação linguística deve ampliar-se e enfileirar-se no rol dos componentes curriculares que permitam chegarem os alunos a essa <i>cultura integral</i> de que falam muitos programas de ensino secundário" (BECHARA, 1997, p.24).

Desde a elaboração da pergunta 1, o livro didático resume-se a um material de conteúdo questionável "uso errado da língua", distribuído a um grande número de estudantes "500.000 estudantes", por um custo muito alto "milhões de reais para o bolso dos brasileiros"; que causou revolta por tratar também da variedade popular. A preocupação com esse tipo de abordagem é justamente uma das necessidades percebidas por Bechara (1997, p.33) ao sugerir uma "renovação nos livros didáticos, para que contenham em doses homeopáticas e a nível do desenvolvimento psicológico e cultural dos seus leitores, esse tipo de informação complementar à sua educação linguística". Nesse sentido, vale a pena lembrar o que Lajolo (1996, p.5) diz sobre o papel do livro didático no processo de globalização:

[...] vivemos todos, do Pólo Norte ao Pólo Sul da Terra, um processo aparentemente irreversível de globalização, cifrado nas mais diferentes linguagens. A escola precisa ter a capacidade de interagir com todas elas, fazendo-se palco do grande diálogo de linguagens e de códigos que, porque existem na sociedade, precisam estar presentes na escola, sendo o livro didático um bom portador para elas.

Quando a entrevistadora questiona a proporção que a polêmica em torno do conteúdo apresentado no livro *Por uma Vida Melhor*, atingiu, Bechara (2011) no E1, ressalta que a defesa ao livro é fruto de um equívoco de ordem pedagógica e de uma velha discussão teórica sociolinguística "que reconhece e valoriza o linguajar popular". Enquanto afirma ser no E2 um "velho erro da antiga educação linguística, já que ambas são de natureza "monolíngue", isto é, privilegiar apenas uma modalidade; no E1 ele apesar de admitir a validade da expressão popular, afirma que a língua culta "(...) é a única que consegue produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da filosofia, da literatura, das artes e das ciências". Mais adiante no E2, ele afirma que antigamente o professor cometia o erro de repudiar "(...) aquele saber linguístico apreendido em casa, intuitivamente, transmitindo de pais a filhos"; ao passo que no E1 ele utiliza a expressão "é óbvio que não cabe às escolas ensiná-la", para enfatizar o valor atribuído a modalidade culta e desprezar a linguagem popular.

A pergunta 2 trata da norma culta como instrumento de dominação. No E1, Bechara (2011) rebate dizendo que isto não passa de "ortodoxia política" e lembrando a fase comunista, dispara que na atual situação "(...) um grupo de

brasileiros tenta repetir essa mesma lógica equivocada, empenhando-se em desvalorizar o bom português”. Em contrapartida no E2, ele diz que não há distinção quanto à qualidade das normas e sustenta com o pensamento do linguista italiano Raffaele Simone “(...) enquanto a população populista perpetua a segregação linguística das classes subalternas, a educação linguística deverá ajudar a sua liberação”.

Quando o assunto em pauta é o papel da norma culta, nota-se a redundância no E1 e no E2 em torno da afirmação de “(...) que ela é um componente determinante da ascensão social”. Nos dois momentos, Bechara cita o professor Simone: no D1 “(...) é o ensino da norma culta, segundo ele, que ajuda na libertação dos menos favorecidos” e no E2 a linguagem para ele é “(...) um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão”.

Na quinta pergunta, a entrevistadora instiga o entrevistado a comparar a repercussão que esse tipo de debate levaria em outros países e ele mais uma vez é categórico ao dizer que “nenhum país desenvolvido prega a desvalorização da norma culta na sala de aula inclui esse tipo de ideia nos livros didáticos”; isto é, só em países subdesenvolvidos e “atrasados” como o Brasil é que esse tipo de material gera tamanha discussão. Para ele a desvalorização da norma padrão é um “desserviço aos alunos e à sociedade como um todo”. No E2, ao contrário de defender apenas a norma culta, Bechara (1997, p.14) alerta para a “opressão” existente em impor uma ou outra modalidade (culto, familiar ou coloquial), alegando que tal postura não é capaz de abarcar a “complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem”.

Na pergunta 8, o discurso do ex-presidente Lula é lembrado por sua eficiência apesar das “frequentes incorreções”. Bechara no E1 atribui isso ao poder de retórica e a uma estratégia do ex-presidente para se aproximar do povo, ressaltando que isso não justifica “(...) ter Lula como um modelo” nem sair por aí “dizendo “Nós pega o peixe””. Mais uma vez a adoção do livro que trata da variedade popular é criticada e acaba contradizendo o E2, em que defende a liberdade de expressão ao admitir que “cada falante é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade linguística e está à altura de decodificar mais algumas outras modalidades linguísticas com as quais entra em

contacto”, ou seja, o falante além de apreender outras modalidades, possui a capacidade e a liberdade de escolher e utilizá-las de acordo com cada situação de fala.

O último tema selecionado para estabelecer um diálogo é o motivo pelo qual os brasileiros escrevem tão mal, comentado na pergunta 10. No E1, a razão é o ensino deficiente do português nas escolas, resultado do despreparo dos professores que “(...) não aprenderam o suficiente sobre a gramática. Além disso, não detém uma cultura geral muito ampla nem tampouco costumam ler os grandes autores, como faziam os antigos mestres”. Bechara (2011) ainda apresenta como agravantes a falta de vocação para o magistério e a situação do mercado de trabalho que “(...) também conspira contra a permanência dos melhores professores nas salas de aula”. Já no E2, o autor trata de resgatar não as dificuldades, mas, a grande missão do professor, qual seja “(...) transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação” e, “(...) no que tange à execução de uma política de educação linguística deve ampliar-se e enfileirar-se no rol dos componentes curriculares que permitam chegarem os alunos a essa *cultura integral* de que falam muitos programas de ensino secundário”. A partir desse recorte é possível traçar um paralelo entre os desafios enfrentados pelos educadores que optam pelo magistério, por exemplo, e o ideal quanto a sua formação e maneira de repassar o conhecimento.

Dos temas escolhidos, fica evidente a contradição nos enunciados referentes às perguntas 01, 02, 05 e 08. A mudança de opinião sobre o mesmo tema pode ser atribuída ao amadurecimento e a novas reflexões sobre o assunto ao longo do tempo ou ainda uma estratégia para assegurar coerência ao conteúdo disseminado pela Editora Abril. Na pergunta 03, percebe-se a reafirmação do seu ponto de vista inclusive pela citação da mesma referência - o linguista italiano Raffaello Simone e, por fim, na 10ª pergunta, leva o leitor a pensar sobre a formação do educador, seu papel e suas condições de trabalho.

Outro ponto a ser observado, culmina com a possibilidade de adaptação da fala de Bechara em razão da tese defendida pela Revista (em que a entrevista seria publicada), é o título e a pessoa que conduz o trabalho. A jornalista Roberta de

Abreu Lima é a mesma que assina a reportagem *Os adversários do bom português*, da edição 2218 de 25/05/2011 e a entrevista *Em defesa da gramática*, da edição 2219 de 01/06/2011. Ao analisar os títulos e os respectivos subtítulos “Doutrinar crianças com a tese absurda de que não existe certo ou errado no uso da língua é afastá-las do que elas mais precisam para ascender na vida” e “Um dos mais respeitados especialistas da língua portuguesa condena os colegas que se insurgem contra a norma culta – e diz que disseminá-la é crucial para o país avançar”; nota-se a opção por expressões irônicas “em defesa” ou mais agressivas “os adversários”, que sugerem a ideia de confronto em que se faz necessário um grande esforço para vencer o grupo que contraria a tese de um português único.

A partir dessas reflexões pontuadas, depreende-se temas como valorização e desvalorização da norma culta, e em face dessas evidências, cabe estabelecer relações com alguns mitos e crenças sobre o ensino de língua, que circulam na mídia e que estão presentes no discurso da VEJA.

4.5 Mitos e crenças sobre o ensino de língua

Conforme anunciado no capítulo III, foi elaborado um quadro de mitos e crenças sobre o ensino de língua, apreendidos a partir da análise dos textos pertencentes aos gêneros: artigo de opinião (texto I), carta ao leitor (texto II), reportagem (texto III) e entrevista (texto IV), que trataram da polêmica instituída após a adoção, pelo MEC, do livro didático *Por uma vida melhor*.

Quadro 7 - Mitos e crenças sobre o ensino de língua

MITOS	
Livro didático promove o não ensino da língua-padrão	"Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar" (texto I)
O livro <i>Por uma vida melhor</i> defende a ideia	"Nele apregoa-se que não existem o certo e

de que não existe certo e errado na língua portuguesa	o errado no emprego da língua portuguesa. Que a norma culta urbana - ou seja, o modo correto de falar e escrever, segundo as regras da gramática - é apenas mais uma forma de expressar-se" (texto II) "(...) com material que emburrece em vez de instruir" (texto II) "Eles defendem a ideia de que não existe certo ou errado na língua portuguesa... o livro <i>Por uma vida melhor</i> é uma amostra do que propaga esse círculo de falsos intelectuais" (texto III) "Enquanto isso, nas salas de aula das escolas públicas, as crianças brasileiras... são ensinadas que é certo falar "nós pega o peixe"" (texto III)
O domínio da norma culta é sinônimo de ascensão social	"(...) que lhes possibilita pensar com mais profundidade acerca das realidades objetiva e subjetiva e, claro, conseguir um bom emprego e ascender profissionalmente. Esse universo é o da norma urbana culta" (texto II) "O lado perverso desse desvario é que, com isso, se justifica o não fornecimento, às pessoas que mais precisam deles, dos códigos que lhe permitiriam alcançar uma vida melhor" (texto II) "Em um país que o sucesso na vida profissional depende cada vez mais do rigor intelectual e do conhecimento (...)" (texto III) "(...) quando deveriam estar aprendendo as disciplinas obrigatórias e acumulando o conhecimento e as habilidades que as tornarão capazes de enfrentar com sucesso os desafios do mundo real" (texto III) "Não resta dúvida de que ela é um componente determinante da ascensão social" (texto IV)
Seguir os fundamentos da norma culta o torna vítima de preconceito	"O pano de fundo dessa fraude intelectual é a concepção ideológica segundo a qual só o povo é detentor do verdadeiro conhecimento" (texto II)

A educação formal é libertadora	“Ursula Burns, de 52 anos... negra, filha de faxineira, ela se tornou presidente da Xerox, gigante mundial da documentação digital e uma das 500 maiores empresas do planeta”(texto II)
A língua culta é um instrumento de dominação das elites	“O motor ideológico dos obscurantistas se move em torno da visão de que a língua culta é um instrumento de dominação das elites” (texto III) “A ideia de que a língua culta é um instrumento de dominação da elite é um absurdo que não se vê em nenhuma outra nação desenvolvida” (texto III) “Isso não passa de ortodoxia política. Eles subvertem a lógica em nome de uma doutrina” (texto IV)
Um Livro didático – <i>por uma vida melhor</i> - que “faz uso errado da língua”	“Estão confundindo um problema de ordem pedagógica, que diz respeito às escolas, com uma velha discussão teórica da sociolinguística que reconhece e valoriza o linguajar popular” (texto IV)
O domínio da norma culta contribui para o desenvolvimento do país	“(...) cidadãos mais capacitados para preencher vagas que demandem alta qualificação, algo crucial para a economia” (texto IV)
As línguas mais difundidas no mundo são as mais avançadas do ponto de vista gramatical	“Quanto mais a norma culta de uma língua é praticada, mais esse idioma e sua gramática evoluem” (texto IV)
Os brasileiros falam e escrevem mal	“O ensino do português nas escolas é deficiente. Uma das razões recai sobre o evidente despreparo dos professores” (texto IV)
O Estrangeirismo nada acrescenta à riqueza da língua	“Sou a favor de combater os estrangeirismos que nada acrescentam à riqueza da nossa língua. (...) Esse hábito é fruto de um esnobismo cultural” (texto IV)

CRENÇAS	
A correção desestimula o aluno	“Portanto, nada de ensinar nada a ninguém, ou ele se sentirá humilhado em vez de estimulado a melhorar” (texto I)
Cabe à escola o ensino da norma culta	“Mas querer que a escola ignore que existe uma língua-padrão, que todos temos o direito de conhecer, é nivelar por baixo, como se o menos informado fosse incapaz” (texto I)
A discussão sobre o “falar popular” desmotiva o estudo da gramática	“A discussão arcana sobre o “falar popular”... deixou em prejuízo de alunos já tão pouco predispostos ao estudo da gramática”. (texto II)
Corrigir o aluno é preconceito linguístico	“Para esse grupo, chamar a atenção do aluno que infringe tais regras – papel fundamental de um bom professor – é “preconceito linguístico” (texto III) “A fala mansa de Bechara contrasta com o tom incisivo de suas críticas a certa corrente de professores entusiastas da tese de que é “preconceito linguístico” corrigir os alunos” (texto IV)
A escola deve priorizar o ensino da norma culta	“A escola que não enfatiza a norma culta da língua está excluindo seus alunos da cultura dominante, que todos devem almejar e à qual devem ter acesso” (texto III)
A unificação proposta pelas reformas ortográficas contribui para simplificar a redação de documentos e contratos internacionais	“(…) apesar de certa confusão que acarretaram no princípio, acho que acabaram trazendo benefícios para a língua” (texto IV) “Parece razoável unificá-las para simplificar a redação de documentos e contratos internacionais” (texto IV)

Fonte: Elaborado pela autora

Sabe-se que a enunciação pressuposta no discurso dos textos analisados pode ser identificada por meio de marcas ou pistas deixadas no enunciado, tais como: a determinação axiológica nas estruturas fundamentais, o conflito ideológico instalado na narrativa entre os destinadores e os valores assumidos pelo sujeito. Quanto às estruturas discursivas, essas marcas são relacionadas nas projeções da sintaxe do discurso, na argumentação, na escolha dos temas e figuras que são sustentadas por formações ideológicas. Para chegar ao sujeito, autor do discurso, é preciso transpor o texto para um determinado cenário. Nesse sentido, Barros (2008, p.83) afirma que "o exame interno do texto não é suficiente, no entanto, para determinar os valores que o discurso veicula. Para tanto, é preciso inserir o texto no contexto de uma ou mais formações ideológicas que lhe atribuem, no fim das contas, o sentido".

Sendo assim, não há como falar de mitos e crenças, sem uma reflexão sobre ideologia. Nos quatro textos, há lexemas demarcados "laivo ideológico", "concepção ideológica", "motor ideológico" e "ranço ideológico" que remetem a esse campo semântico. Chauí (1980, p.8-9) conceitua ideologia como:

Formas de nossas relações com a natureza mediadas por nossas relações sociais, são seres culturais, campos de significação variados no tempo e no espaço, dependentes de nossa sociedade, de nossa classe social, de nossa posição na divisão social do trabalho, dos investimentos simbólicos que cada cultura imprime a si mesma através das coisas e dos homens.

Já o filósofo francês Louis Althusser, partindo de uma reflexão também sobre ideologia - seu significado, conceito e sua força no sentido de manipular a realidade da classe dominante - e relacionando esse assunto à educação, pensou sobre o papel da escola como reprodutora do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, Aparelho Ideológico do Estado - AIE. Segundo Althusser (1980, p.43-44), é pela instauração desses aparelhos, que a ideologia se concretiza e se torna dominante:

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo numero de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas...(a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular): O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), O AIE familiar, O AIE jurídico, O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), O AIE sindical, O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.)

Dentre os AIE, o Escolar é o dominante nas sociedades capitalistas, tendo em vista que a atuação da instituição escolar depende das orientações e normas impostas pelo Estado. Assim, ela ensina também, como descrito por Althusser (1980, p. 21), "saberes práticos", a fim de garantir submissão à ideologia dominante, que desvalorizam o conhecimento e a cultura da classe subordinada.

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de 'cultura científica' ou 'literária' diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se portanto 'saberes práticos' (des 'savoirs - faire'). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as 'regras' dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão socialtécnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a 'bem falar', a 'redigir bem', o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a 'mandar bem', isto é, (solução ideal) a 'falar bem' aos operários, etc.

Voltando ao tema central que desencadeou a polêmica sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras e relacionando-o com as questões ideológicas apresentadas, pode-se observar, com maior clareza, o motivo pelo qual a abordagem sociolinguística sobre variedades da norma, causou tanta repercussão: o "bem falar", "o redigir bem", dentre outros "saberes práticos", valorizados pela classe dominante, passam a ser questionados a medida que as discussões sobre o falar popular - que tanto se aproxima da realidade dos alunos - ganham espaço no ambiente das salas de aula.

Nesse sentido, a Revista VEJA, caracterizada como a maior revista semanal de informação do Brasil, voltada ao público das classes média e alta, ou seja, os formadores de opinião, permitiu, com a análise dos textos, alcançar um conteúdo comum a todos eles: a desconfiança das organizações governamentais, sobretudo no quesito administração de recursos: "já é um escândalo planetário que o suado dinheirinho dos brasileiros honestos e trabalhadores esteja sendo usado para sustentar os desvarios dos talibãs acadêmicos", "(...) desperdiçando dinheiro público com material que emburrece em vez de instruir".

Considerado ainda que a oposição de base que dá início a construção de sentido é socialismo x capitalismo vistos nos textos como disfórico e eufórico, respectivamente, os conteúdos desenvolveram-se, independente do gênero, pautado em uma ideologia, no entanto, de forma camuflada que foi aos poucos refletindo-se nos mitos e crenças apreendidos sobre o ensino de língua, demonstrados anteriormente.

Diante das reflexões acerca dos vários conceitos apresentados para os lexemas mito e crença, optou-se por considerar para o primeiro "resultado de um feixe de relações que podem ser colocadas em uso e combinadas para produzirem um significado" (LÉVI-STRAUSS *apud* RUTHVEN, 1997, p.54) e, para o segundo "representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento" (HARVEY *apud* MORAES, 2006, p.204). Baseando-se nas duas definições eleitas, serão apresentados alguns comentários sobre o conteúdo do quadro, na tentativa de elucidar como os mitos e crenças são tratados em cada texto.

O mito de que o livro didático *Por uma vida melhor* não é adequado pois "promove o não ensino da língua-padrão", "defende a ideia de que não existe certo e errado na língua portuguesa" e "faz uso errado da língua" é recorrente em todos os textos pois compreendem o ponto-chave da polêmica, isto é, a existência de somente uma norma linguística correta em contraponto com os linguistas que admitem uma pluralidade de normas.

Outro mito que aparece em 3, dos 4 textos analisados, é o de que o "domínio da norma culta é sinônimo de ascensão social", como se fosse a garantia, "um componente determinante" para "conseguir um bom emprego e ascender

profissionalmente", uma espécie de "escudo", um conhecimento que capacita as pessoas a "enfrentar com sucesso os desafios do mundo real".

Quanto a afirmação de que "a língua culta é um instrumento de dominação das elites", vale observar que nos dois momentos em que aparece - tanto na reportagem publicada em 25.05.2011, quanto na entrevista publicada na edição de 01.06.2011 - é tida como um "absurdo que não se vê em nenhuma outra nação desenvolvida" e ainda como "ortodoxia política". Os dois enunciados são atribuídos a Evanildo Bechara com a diferença de que no primeiro caso é mencionado de maneira indireta e, no segundo, de forma direta por tratar-se de uma entrevista.

Os mitos "seguir os fundamentos da norma culta o torna vítima de preconceito" e "a educação formal é libertadora", aparecem somente na carta ao leitor *Preconceito contra a educação*. Conforme situado na análise, eles são recortes de algumas afirmações feitas por uma das autoras do livro que, relacionados e combinados, redimensionam os temas expostos, para outro contexto. Cabe, assim, mencionar o fato dos mitos estarem contidos em um universo ideológico cristalizado.

Da mesma forma, as afirmações: "o domínio da norma culta contribui para o desenvolvimento do país", "as línguas mais difundidas no mundo são as mais avançadas do ponto de vista gramatical", "os brasileiros falam e escrevem mal" e "o estrangeirismo nada acrescenta à riqueza da língua"; são discutidas apenas na entrevista *Em defesa da gramática*. As duas primeiras ressaltam os aspectos positivos e os benefícios atribuídos ao domínio da norma padrão como "(...) cidadãos mais capacitados para preencher vagas que demandem alta qualificação" e a evolução da língua "Quanto mais a norma culta de uma língua é praticada, mais esse idioma e sua gramática evoluem". As duas últimas refletem problemas de ordem prática, ocasionados pela falta de domínio da norma e valorização da própria língua, exemplificadas, respectivamente, nos excertos "O ensino do português nas escolas é deficiente" e "(...) esse hábito é fruto de um esnobismo cultural" - referindo-se ao estrangeirismo. Percebe-se então, o surgimento de "identidades" como simulacros alimentados pela norma culta e pelo culto a ela.

Além dos mitos, alguns enunciados foram classificados como crenças, isto porque pressupõem uma credibilidade capaz de guiar um pensamento e também um comportamento. São eles:

"Não se pode corrigir o aluno para não desestimulá-lo";

"Cabe à escola o ensino da norma culta";

"A discussão sobre o “falar popular” desmotiva o estudo da gramática”;

"Corrigir o aluno é preconceito linguístico" - que aparece na reportagem e na entrevista;

"A escola deve priorizar o ensino da norma culta";

"A unificação proposta pelas reformas ortográficas contribui para simplificar a redação de documentos e contratos internacionais".

Todos eles, de certa forma, estão atrelados à prática dos professores em sala de aula e sua propagação pode ser atribuída ao próprio profissional que, "por ocupar posição de maior autoridade em sala de aula, o professor pode exercer forte influência no desenvolvimento das crenças dos seus alunos e que, quanto maior a convergência das mesmas, maior a possibilidade de sucesso na aprendizagem" (BASSO, 2006, p.70)

Embora tenha sido apresentada essa classificação é válido ressaltar que, muitas vezes, no processo ensino-aprendizagem, os mitos acabam por gerar crenças, isto é, o modelo lógico, criado a princípio para vencer uma contradição, transforma-se em ação e passa a provocar mudanças de comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando-se identificar, a partir da aplicação dos princípios teórico-metodológicos propostos pelo semioticista lituano Algirdas Julien Greimas, estratégias persuasivas usadas com o intento de garantir a aceitação do leitor diante da tese de que existe apenas uma norma linguística correta; analisaram-se quatro textos, de gêneros discursivos distintos, divulgados em 2011, na VEJA - a revista semanal de maior circulação no país.

Com base na análise dos componentes sintáticos e semânticos empregados no discurso e os efeitos de sentido fabricados pela utilização desses mecanismos, embora pertencentes a gêneros distintos, foi possível constatar a recorrência de traços comuns aos quatro textos. Os primeiros traços são identificados nos títulos atribuídos: *Chancela para a ignorância; Preconceito contra a educação; Os adversários do bom português e Em defesa da gramática*. A escolha pelos lexemas *chancela, preconceito, adversários e defesa*, resultam numa isotopia que contextualiza o leitor dentro de um ambiente social jurídico em que foi instituído um combate entre os que defendem apenas uma norma linguística correta e aqueles defensores da pluralidade de normas.

No artigo de opinião, a ilustração do livro faz menção à bandeira do Brasil e à Constituição, definida como lei fundamental que visa a garantia dos direitos e deveres. Sendo assim, o livro didático tem o dever de contribuir no processo de ensino-aprendizagem e assegurar a qualidade da educação. Pelo recurso da cacografia, a autora representa a "desordem" provocada pela adoção do material à nação brasileira. A opção por este material é caracterizada tanto na carta ao leitor quanto na reportagem como crime e, portanto, passível de punição. Em todos os textos observou-se a recorrência desses lexemas com traço negativo que pressupõe a existência de uma língua portuguesa correta, absoluta e incontestável. Nesse sentido, aqueles que não reconhecem o "bom português", a norma padrão como parâmetro, são vistos como adversários, falsos intelectuais, que selam a ignorância, prestando "um desserviço à educação" e, ainda, "nivelam por baixo o ensino do português".

Para construir o discurso e persuadir o destinatário, os autores valeram-se, de características peculiares a cada gênero. Observou-se, por exemplo, no artigo de opinião - gênero que exige a marcação da posição assumida pelo produtor – que a autora, colunista da revista semanal VEJA, enuncia instaurando ora uma debreagem enunciativa (uso do verbo na primeira pessoa) "Eu o vejo como o coroamento do descaso", quando a intenção é manifestar sua opinião particular enfatizando o posicionamento adotado, criando um efeito de sentido de proximidade, da enunciação e ora uma debreagem enunciva (uso do verbo na terceira pessoa) "promove o não ensino da língua padrão", quando o objetivo é eximir-se da responsabilidade, criando o efeito contrário, de distanciamento da enunciação.

A carta ao leitor, empregada como uma variante do gênero editorial, tal qual o artigo de opinião, discute um assunto e valida o ponto de vista da Editora Abril. A ausência da assinatura e a nomenclatura adotada – carta ao leitor - é uma estratégia para desvincular o conteúdo a um posicionamento político, buscando defini-lo como uma simples “verdade”. Para ocultar seus interesses, o discurso é projetado em terceira pessoa, como demonstrado no excerto “Uma reportagem desta edição de VEJA relata as reações provocadas...”. Nesse sentido, o “sujeito” ao optar por nomear o texto como carta ao leitor, produz-se um efeito de sentido de proximidade, intimidade, que facilita a articulação da opinião pública, sem parecer invasivo. Como enfatizado por (SILVA, 2009, p.106), “A Carta ao Leitor é um espaço de consolidação desse papel”.

No gênero discursivo reportagem, caracterizado pela investigação detalhada sobre fatos ou temas que interessem ao público-alvo, o texto *Os adversários do bom português*, na análise da sintaxe discursiva, permitiu elucidar além das embreagens e dos efeitos de sentido produzidos, a preocupação com as fontes consultadas, outra característica desse gênero. Para garantir credibilidade, a tese de que existe apenas uma norma correta; as autoras delegam voz a profissionais de diversas áreas: a educadora Maria Inês Fini, ao historiador Marco Antonio Villa, ao linguista Evanildo Bechara e à procuradora da República Janice Ascari. Com a análise da semântica discursiva, foi possível demonstrar as figuras utilizadas para recobrir os temas apreendidos: educação, preocupação, variação, ensino, etc. As ilustrações e

informações adicionais, analisadas no tópico verbo-visual, serviram para complementar e sustentar o conteúdo apresentado.

Por último, no gênero entrevista, o efeito de credibilidade é assegurado pelo argumento de autoridade do entrevistado que representa também a voz da Academia Brasileira de Letras “(...) um dos mais respeitados gramáticos da língua portuguesa. Doutor em letras e autor de duas dezenas de livros... Membro da Academia Brasileira de Letras” e reafirmado pela foto imponente que aparece na primeira página. A investigação dos temas disseminados em torno da norma culta resultou na composição de dois percursos temáticos que se opõem: os que revelam os danos causados pela “desvalorização” da norma culta; e os que ressaltam os benefícios por sua utilização e/ou predominância. Posteriormente, a comparação da fala do gramático Evanildo Bechara em dois momentos distintos: na entrevista concedida em 2011 e no livro *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* revela nas respostas dadas pelo entrevistado uma tentativa de assegurar coerência ao conteúdo disseminado pela Editora Abril.

Nesse sentido, todos os discursos desenvolveram-se apresentando como valores eufóricos o reconhecimento da norma-padrão e como valores disfóricos as discussões sobre a variedade linguística. Assim, o estudo dos gêneros textuais, a partir da distinção e comparação entre eles, oportunizou verificar como cada um dialoga com a problemática em questão.

Valendo-se das análises realizadas, constatou-se que os temas utilizados abordam questões voltadas à educação: desenvolver-se enquanto cidadão; integrar-se ao mercado de trabalho; garantir ascensão social, etc. Sabendo-se que a ideologia se manifesta no nível dos temas por meio da concretização dos valores semânticos; constatou-se, neles, a disseminação de vários mitos e crenças sobre o ensino de língua. Partindo da premissa de que mitos e crenças são criados pelo homem para suprir alguma dificuldade em compreender ou explicar algo; os enunciados foram classificados com o intento de, a partir de uma reflexão, despertar uma visão crítica perante as informações que circulam na imprensa.

Finalmente, considerando-se que o trabalho de análise reflete uma tomada de posição do analista frente às questões que lhe são colocadas, resta reconhecer que não houve um esgotamento do objeto analisado, que fica aberto, dessa forma, a

análises futuras, seja do mesmo analista, seja de diferentes que, com certeza, trarão à luz outros dizeres sobre esse mesmo objeto, estudado anteriormente por outros, mas em perspectivas e olhares distintos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C.A.de. et al. *Coleção Viver, Aprender - Por uma vida melhor*. Livro Didático destinado a EJA – Educação de Jovens e Adultos. PNLD. vol 2. Brasília: GLOBAL/ Ação Educativa, 2011.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. 3ª edição. Lisboa, Portugal. Editorial Presença, 1980.
- AUMONT, J. *A imagem*. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. HUCITEC, 2006.
- BARROS, D. L. P. Sintaxe Narrativa. In: OLIVEIRA, A. C. e LANDOWSKI, E. *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: EDUC, 1995.
- _____. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. 2.ed. São Paulo: Humanistas, 2002.
- _____. *Teoria Semiótica do Texto*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. Estudos do discurso. In: FIORIN, J. L. (org). *Introdução à Lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍSIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BERTRAND, D. *Caminhos da Semiótica literária*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BIDERMAN, M.T.C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A.M.P.P. de. & ISQUERDO, A.N. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.
- BRAKLING, K.L. Trabalhando com artigo de opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.221-247.
- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BATISTOTE, M. L. F. *Semiótica francesa: busca de sentido em narrativas míticas*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

BEIVIDAS, W. & RAVANELLO, T. Reflexões sobre o discurso: a linguagem como re-criação do mundo. In: LARA, G. M. P. *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Vol I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Edição Pastoral. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e PAULUS, 2000.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, vol. 4, n. 1, jul/dez. 2003.

_____. O conhecimento de jornalistas sobre os gêneros textuais: um estudo introdutório. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, vol. 2, n. 1, jul/dez. 2001.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In _____. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, R.R. Cartas do Leitor: ação retórica no Ensino Fundamental. In: PETRONI, M.R. *Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1980.

CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola. In BRANDÃO, H.N. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, S.R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ELIADE, M. *Mito e Realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio*. Versão 5.0. Coordenação e edição geral de Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira. Curitiba: Positivo Informática Ltda., 2005, 01 CD-ROM.

FIORIN, J. L. *Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva*. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v.15, n.1, Feb. 1999, p.177-207.

_____. *Elementos de Análise do Discurso*. 15.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FLOCH, J. M. *Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

GREIMAS, Algirdas Julien & COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Coordenação e edição geral de Mauro Salles Villar e Francisco Manoel de Mello Franco. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia; Editora Objetiva Ltda., 2001, 01 CD-ROM.

JESUS, R.B. & PETRONI, M.R. O gênero do discurso *artigo de opinião* em atividades de leitura e escrita no ensino fundamental. In: PETRONI, M.R. *Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

LAGE, N. *Linguagem Jornalística*: 8.ed. São Paulo: Ática, 2006a.

_____. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006b.

_____. *Estruturas de Textos Midiáticos*. Disponível em: <<http://www.grupos.com.br/group/bichosjornal2005/Messages.html?action=message&id=1123708560483163&year=05&month=8>>. Acesso em 10 jul.2013.

LAJOLO, M. *Livro Didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, Brasília, v.16, n.69, p.3-9, jan/mar. 1996.

LARA, J. *Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a notícia, a reportagem e a entrevista) nas aulas de língua Portuguesa: desvelando a linguagem pretensamente neutra*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/357-4.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2013.

LUFT, L. Chancela para a ignorância. *Revista VEJA*, São Paulo, edição n.2218, p.26, 25 de maio de 2011.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M., GAYDECZKA, B e BRITO, K,S, (orgs). *Gêneros Textuais reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATTE, A. C. F. & LARA, G. M. P. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MEDINA, J.L.B. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. In: *Revista Symposium*, Ano 5, n 1, jan/jun. 2001.

MORAES, R. N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

PASSOS, C. M. T. Veloso dos. As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, N. S.(Orgs.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PIETROFORTE, A. V. S. O sincretismo entre as semióticas verbal e visual. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

PIETROFORTE, A. V. S. & LOPES, I. C. A semântica lexical. In: FIORIN, J. L. (org). *Introdução à Lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2008

ROSSI, M.A.G.L. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M.R. *Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

RUTHVEN, K.K. *O Mito*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C.L. A Carta ao Leitor de Veja: um estudo histórico sobre editoriais. Intercom – *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v.32, n.1, p.89-107, jan./jun.2009.

TATIT, L. Abordagem do texto. In: FIORIN, J. L. (org). *Introdução à Lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2008.

TRABANT, J. *Elementos de semiótica*. Editorial Presença, 1976.

SITES CONSULTADOS

www.fnde.gov.br

www.mec.gov.br

ANEXOS

ANEXO A – Capa do livro *Por uma vida melhor*



ANEXO B – Texto completo que gerou a polêmica

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.

VRL, 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/Feço Educative, 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 *de* e *o* substituem termos masculinos no singular e *eles* e *os* substituem termos masculinos no plural. Para os termos femininos, empregam-se *da* 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 *de* e *da* no lugar de *o* e *a*. As pessoas dizem, por exemplo, "Minha irmã viu de 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-nis-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

Existem algumas regras que orientam o emprego dos acentos agudo e circunflexo. Vamos estudar quatro delas.

1. Toda palavra proparoxítona tem a sílaba tônica marcada com acento.

Exemplo: pássaro (pás-sa-ro); lâmpada (lâm-pa-da).

2. Quando palavras paroxítonas ou oxítonas terminam em a, ocorre o seguinte: as oxítonas têm a sílaba tônica acentuada; as paroxítonas, não.

• Paroxítonas sem acento onda on — da revista re — vis — ta economia e — co — no — mi — a

• Oxítonas com acento sofá so — fá guaraná gua — ra — ná tamanduá ta — man — du — á

Essa regra permite marcar a pronúncia diferente de palavras escritas com as mesmas letras. Exemplos:

Eu não sabia de nada. (sa-bi-a → paroxítona terminada em a: não é acentuada)

Um sabiá pousou no galho da laranjeira. (sa-bi-á → oxítona terminada em a: é acentuada)

Na semana anterior, ele comprara o material. (com-pra-ra → paroxítona terminada em a: não é acentuada)

Na próxima semana, ele comprará o material. (com-pra-rá → oxítona terminada em a: é acentuada)

3. Quando a vogal i estiver sozinha em uma sílaba tônica, ela é acentuada.

Exemplos:

A chuva cai sem parar. (cai → letra i não está sozinha: não é acentuada)

Eu caí na escada. (ca-i → letra i está sozinha na sílaba tônica: é acentuada)

Essa regra permite marcar a pronúncia diferente de palavras escritas com as mesmas letras.

Observações:

- Se houver nh na sílaba seguinte à letra i, que está sozinha na sílaba tônica, ela não é acentuada. É o que ocorre com *ruíña* (ru-i-nha → letra i sozinha na sílaba tônica, seguida de nh: não é acentuada).
- Se houver apenas is na sílaba tônica, haverá acento. É o que ocorre com: *egoísta* (e-go-ís-ta → apenas is na sílaba tônica: é acentuada).

4. Quando uma palavra paroxítona tem na última sílaba ditongos como -ia, -ie, -io, -ua, -ue etc., ela é acentuada.

Exemplos:

história → his-tó-ria (paroxítona terminada em ia: é acentuada)

série → sé-rie (paroxítona terminada em ie: é acentuada)

água → á-gua (paroxítona terminada em ua: é acentuada)

incêndio → in-cên-dio (paroxítona terminada em io: é acentuada)

Com o último Acordo Ortográfico, os acentos relativos ao item c são válidos se, na sílaba anterior a um i paroxítono, houver apenas uma vogal. Havendo ditongo, não se acentua. Exemplos:

Chêi-i-nho (Letra i é tônica e está sozinha, mas é paroxítona e antes dela há o ditongo ei. Por isso, a palavra não recebe acento.)

Pi-au-i (Ocorre o mesmo, mas a letra i é oxítona. Por isso, recebe acento.)

Essa regra permite marcar a pronúncia diferente de palavras escritas com as mesmas letras. Exemplos:

A notícia chegou. (no-tí-cia → paroxítona terminada em ia: é acentuada)

O jornal notícia as mortes. (no-ti-ci-a → paroxítona terminada em a, não em ia: não é acentuada)

Explorando o universo textual

Você examinou apenas o primeiro parágrafo de um texto escrito por um aluno. Mesmo assim, verá que esse trecho possibilita muitas observações e descobertas a respeito da língua escrita. Releia-o:

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 daí 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.

Você deve ter observado que o tema do texto é a violência, pois isso fica claro logo no início. Mas o texto não facilita o trabalho do leitor, e você, que tentou lê-lo, deve saber por quê. A divisão do texto em períodos, marcados com ponto, não ocorreu.

Em uma das partes, o leitor consegue determinar onde poderia estar o ponto:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar [...]

Nesse trecho, percebe-se que a intenção do autor era escrever:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais. Isto devido a diversos fatores. Podemos citar [...]

Porém, a partir daí, o leitor não detecta com facilidade o que o autor quis dizer. De todas as possibilidades, vamos optar por uma que pareça coerente a fim de prosseguir em nossa análise:

Podemos citar o fator econômica, a ganância do homem pelo dinheiro. O desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade.

Esse trecho permite-nos constatar que uma cuidadosa divisão em períodos é decisiva para a clareza dos textos escritos. A língua oral conta com gestos, expressões, entonação de voz, enquanto a língua escrita precisa contar com outros elementos. A pontuação é um deles.

Vamos analisar outro aspecto: a relação entre alguns elementos do texto. Releia o trecho acima, atentando à expressão “impedem o de criar seus filhos”. Impedem quem de criar os filhos? A quem se refere a palavra “o”? Pelo sentido que o texto tem, você provavelmente responderá que “impedem os pais”. Como a expressão “os pais” já foi usada anteriormente, o autor não precisa mesmo repeti-la; ele pode empregar um pronome no lugar dela. Repare que a expressão “os pais” está no plural, por isso deve ser substituída por um pronome plural, como vimos anteriormente; no caso, “os”, não “o”. Observe:

O desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação os impedem de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade.

Há ainda outra ocorrência bastante comum em textos longos: o autor parece perder a sequência do raciocínio. Vamos examinar um trecho para tornar a questão mais perceptível:

O menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza para a vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

Você notou que o período começou e não terminou? O que se passa com esse menor? Falta completar.

Uma maneira de corrigir esse trecho seria eliminando a palavra “que”. Veja:

O menor abandonado, ~~que~~ sozinho sem ter uma mão firme que o conduza para a vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

E, depois, com a inclusão de três vírgulas:

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.

O trecho original ainda necessita de algumas alterações. A primeira consiste em escrever “moradia”, no singular, porque trata-se da condição de morar, no geral, não de residências específicas. Outra mudança que pode contribuir para a clareza do texto é o uso da palavra e, em vez da vírgula, para ligar dois elementos (fator econômico + ganância do homem). Além desse acréscimo, convém fazer outro no trecho em que se indicam as carências: “falta de moradia, de alimentação e de educação”. Convém repetir a palavra *de* antes de *alimentação* e *educação*, caso contrário, pode parecer que a presença de alimentação e educação impede a criação digna.

No texto original, há erros de acentuação gráfica. Com base nas regras que você estudou, é possível acompanhar as correções: pais (não *país*); daí (não *daí*); está (não *esta*); econômico (não *economico*); ganância e violência (não *ganancia* e *violencia*).

Se juntarmos tudo que foi revisado, teremos:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais. Isto devido a diversos fatores. Podemos citar o fator econômico e a ganância do homem pelo dinheiro. O desemprego dos pais, a falta de moradia, de

alimentação e de educação os impedem de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade. O menor abandonado, sozinho, sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime, o roubo, na tentativa de sobreviver.

Roda de escrita

1. Separe as sílabas das palavras destacadas, analise se elas precisam ou não de acento e reescreva as frases corretamente.

a) Eu **percebia** uma vantagem na troca de **horário**.

b) A **infância** parecia ter terminado.

c) Não **início** a leitura porque não há clareza.

d) A **cerimônia** já teve **início**.

e) A ferida não **doia** mais.

f) Nós **caímos** na conversa dele.

2. Leia as palavras da lista abaixo. Reescreva-as dividindo suas sílabas, circule a sílaba tônica de cada uma e acentue quando necessário.

príncipe: _____ japonês: _____

tucano: _____ gráfico: _____

mágico: _____ tecnologia: _____

cupuaçu: _____ tecnológicos: _____

máximo: _____ onibus: _____

Lembre-se: todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.

3. Reescreva as frases e, se necessário, acentue as palavras destacadas.

a) Será que até amanhã ela **descobrirá** a resposta?

b) **Esta** caneta é sua ou minha?

c) Antes de terminar o prazo ela já **descobrirá** a resposta.

d) Você fica irritado quando esta com sono?

4. Leia as frases abaixo e reescreva-as substituindo a palavra repetida, que está sublinhada, por um dos seguintes pronomes: ele – ela – o – a – lhe; eles – elas – os – as – lhes.

Observação: os pronomes o, a, os, as podem aparecer nas formas le, la, los, las, no, na, nos, nas.

a) Minha amiga é uma pessoa maravilhosa. Minha amiga sabe como manter as amizades.

b) O rapaz mudou-se, mas o carteiro localizou o rapaz.

c) O rapaz mudou-se, por isso o carteiro não conseguiu localizar o rapaz.

d) Descobriram as formigas e eliminaram as formigas.

e) Fui à casa de meus avós e apresentei minha noiva para meus avós.

f) Comprei os livros e encapei os livros.

g) O menino chorou lá dentro e ninguém foi buscar o menino.

h) Meus pais moram longe de mim, mas meus pais recebem muitas notícias minhas.

i) Devemos ser os primeiros a refletir sobre a educação cidadã, a incentivar a educação cidadã e a praticar a educação cidadã.

j) Aquele senhor é teimoso e parcial. Precisamos sempre dizer para aquele senhor que aquele senhor não é dono da verdade.

k) Informaram o ocorrido à professora, mas não disseram à professora toda a verdade.

Convite à leitura

O texto que você vai ler a seguir é um poema de Juó Bananère, do começo do século XX. Nessa leitura você vai poder constatar uma maneira especial de registrar a língua por escrito.

Quem é Juó Bananère?

Juó Bananère é o pseudônimo literário de Alexandre Ribeiro Marcondes Machado, que nasceu em Pindamonhangaba (SP) em 1892 e morreu em 1933. Machado passou a infância no interior paulista e em 1917 formou-se engenheiro pela Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo. Empregando uma linguagem toda especial, escrevia sátiras em algumas revistas e parodiava poetas conhecidos, como Olavo Bilac e Camões, além de satirizar políticos da época. Seus poemas foram reunidos no livro *La divina incerca*, publicado em 1924. O autor praticamente permaneceu anônimo, sobressaindo seu estilo original e irreverente sob a identidade de Juó Bananère.

Migna terra

*Migna terra tè parmeras,
Che ganta inzima o sabiá,
As aves che stó aquí,
Tambè tuttos sabi gorged.*

*A abobora celestia també,
Che tè lá na mia terra,
Tè moltos milliò di stella
Che non tè na Ingraterra.*

*Os rios lá sò mais grandi
Dus rio di tuttas naçô;
I os matto si perdi di vista,
Nu meio da imensidô.*

*Na migna terra tè parmeras
Dove ganta a galligna dangolla;
Na migna terra tè o Vaprèlli,
Chi só unda di gurtolla.*

BANANÈRE, Juó. *La divina incerca*.
São Paulo: Ed. 34, 2001. p. 8.

Diálogo com o texto

Troque ideias sobre o texto com seus colegas e o professor baseando-se nas questões a seguir.

1. O que primeiramente despertou sua atenção na leitura?
2. De forma geral, que opinião o eu lírico manifesta sobre sua terra?
3. De que aspectos naturais de sua terra o eu lírico fala?
4. O que é possível constatar sobre o modo como algumas palavras são grafadas?
5. O que você descobriu de peculiar no que diz respeito à autoria do poema?

Explorando o universo textual

Apesar de alguns elementos incomuns presentes no poema, você certamente compreendeu a ideia geral: o eu lírico falando de sua terra, como se percebe nos versos “I os matto si perdi di vista, / Nu meio da imensidô,” referentes ao tamanho da floresta existente ali. Talvez tenha reconhecido detalhes de outro poema, “Canção do exílio”, de um poeta chamado Gonçalves Dias, que expressou sua saudade do Brasil quando estava em Portugal, justamente cantando as belezas da pátria. Ele escreveu mais de cinquenta anos antes que Juó Bananére e inspirou ainda outros poetas.

Neste capítulo, que trata das linguagens oral e a escrita e das variedades culta e popular, a proposta, ao apresentar o poema “Migna terra”, é refletir principalmente a respeito da linguagem empregada por Bananére e em que medida ela é importante para expressar as ideias dele.

Se você pensou na sequência de letras *d + e* para grafar a palavra *de*, por exemplo, pode não ter compreendido a razão do registro *di*, que aparece em “di vista”. Nos versos citados acima, a palavra *e*, tão empregada para expressar acréscimo, foi grafada com a letra que mais lembra o modo como tantas vezes a pronunciamos: a letra *i* (“i os matto”).

Uma palavra como *che*, repetida várias vezes no poema, também deve ter soado de forma estranha se você a pronunciou como *xê*, conforme se faz em português com a sequência de letras *c + h*. Releia o poema, pronunciando *kê* ao ler essa palavra, como fazemos ao pronunciar a palavra *que* do português. O poema certamente fará mais sentido.

É justamente o nosso *que* a intenção do poeta ao grafar *che*. A pergunta que surge é: “Por que, então, ele não grava *q + u + e*?”

Convém esclarecer alguns detalhes a respeito da linguagem do poema “Migna terra”. Os desvios que você percebe na grafia de certas palavras são intencionais. Por meio deles, o poeta está expressando algo.

Este poema — e outros trabalhos de Juó Bananére — foram produzidos em um determinado contexto. Apesar de ser uma espécie de personagem, Juó Bananére tinha uma identidade: era um barbeiro que vivia na cidade de São Paulo no começo do século XX. Ele trabalhava em um bairro da região central chamado Abaixo Piques, posteriormente chamado de Bixiga (como é conhecido hoje). Naquela época a cidade era em grande parte formada por imigrantes italianos.

Esse é o aspecto central da linguagem de “Minha terra”. Ela reflete a forma de falar de boa parte dessa população, que misturava a pronúncia própria do idioma italiano com a do português. Isso ocorre, por exemplo, em *inzima* (que corresponde a *em cima*); *tambê* (que corresponde a *também*); *naçó* (que corresponde a *nação*). Pronúncias como essas podem ser ouvidas em telenovelas que retratam a São Paulo daquela época ou determinada variedade linguística de hoje.

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossas flores têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

DÍAS, Gonçalves.
Coimbra, julho de 1843.



O sambista Adoniran Barbosa em 1979.
O compositor de *Saudosa Maloca*, utilizou uma determinada variedade linguística, na qual utiliza muitos elementos da fala popular de sua época na cidade de São Paulo.

E não é só isso que se vê no poema no que diz respeito à linguagem. Para representar a influência que já foi mencionada, o poeta chega a escrever as palavras de maneira a lembrar a grafia do italiano. Você constata isso no *l* duplo, no *t* duplo e no *gn* (que representa o som *nhê* em italiano) presentes em *migna*, *galligna*, *gartolla*, *strella*, *matto*, *tuttos*, *tuttas*. Essas grafias não existem nem mesmo em italiano; apenas lembram marcas importantes da escrita desse idioma.

Pode parecer estranho, mas não é incomum. Muitos nomes de lojas brasileiras lembram detalhes da grafia de outros idiomas, como *o's* do inglês.

Na verdade, palavras do vocabulário italiano mesmo há poucas no poema: *dove* (= onde), *mia* (= minha), *che* (= que), *chi* (= quem). Claro! O poeta não pretendia escrever em italiano, e sim usar uma maneira de falar português da população de São Paulo. Com isso, ele acabava mostrando também uma visão de mundo dessa população. Ainda hoje, quando lemos o poema, é em parte a visão de mundo daquela época que acabamos levando em conta. De fato, a linguagem é uma marca importante.

No poema é empregado um dialeto italo-português oral de sua época. Seu emprego acaba sendo uma forma de tratar com irreverência a produção literária extremamente séria que existia até então. Este é outro dado importante referente àquela época: muitos poetas (classificados como modernistas) passaram a valorizar em suas obras o português falado no Brasil (em contraste com o português falado em Portugal) e a variedade popular da língua.

Em resumo, tudo que pode parecer erro é uma forma intencional de usar a língua escrita. E esse uso significa algo.

Naturalmente existe um código convencional a ser seguido no registro escrito na norma culta, conforme você estudou na seção Para conhecer mais, mas ele não é o único viável, sobretudo na linguagem literária.

Outros autores já usaram esse recurso. Adoniran Barbosa, por exemplo, empregava deliberadamente determinada variedade regional em suas letras. Músicas como "Saudosa maloca" (1951), "Samba do Amestto" (1953), "Trem das onze" (1964) e "Tiro ao alvarô" (1960) mostram isso. O poeta Patativa do Assaré, que você estudará nesta coleção, também explorava certa variedade linguística em seus poemas.

Longe de serem erros, todos esses desvios são, no fundo, pistas que o texto fornece ao seu leitor. O falar espontâneo do poema de Juó Bannière é importante para construir uma crítica em forma de paródia à postura "patriota" extremamente sentimental presente no poema de Gonçalves Dias. A brincadeira com a linguagem, nesse caso, reforça essa postura.

Atividade

Aplicar conhecimentos

1. Traduzir a variedade popular para a variedade culta comprometeria parte do sentido do poema, afinal, em certos textos, nem sempre importa o que se diz, mas o modo como se diz.
 - a) Escreva o poema em seu caderno, trocando as ocorrências típicas da variedade popular pelas formas que seriam usadas na norma culta.
 - b) Verifique as mudanças que você fez e os efeitos que elas provocaram. Escreva quais foram esses efeitos.
2. Sobre o tema televisão, construa um período que:
 - a) termine com ponto final: _____
 - b) termine com ponto de interrogação: _____
 - c) termine com reticências: _____
 - d) termine com ponto de exclamação: _____
3. Escreva um parágrafo sobre o tema televisão. Separe as ideias em períodos para que o leitor possa acompanhar o texto.

4. Nestas frases, as palavras destacadas estão escritas como, geralmente, são pronunciadas. Reescreva-as de acordo com as regras de ortografia:
 - a) Comecei a trabalhá em um lugar agradável. _____
 - b) Não foi fácil acostumá com essa ideia. _____
 - c) Vim com uma prima para ajudá na costura. _____
 - d) Não tenho nada a falá sobre esse assunto. _____
 - e) Talvez não conseguisse voltá para casa. _____
 - f) Passeei bastante antes de percebê que tava perdida. _____
5. Reescreva as frases, corrigindo os verbos que foram escritos incorretamente.
 - a) Eu quero dizê para vocês que os ônibus dessa linha tão cada vez mais raros.

 - b) E eu tenho que acordá mais cedo para não perdê a hora.

c) Pedi para trocá o produto, mas não concordaro.

d) O jornal é uma publicação que todo mundo ler.

e) Tã tudo bem, mas poderia está melhor, se não fosse a falta de respeito com a população.

f) Eles fizero uma pesquisa para sabê quantas pessoas teria oportunidade de trabalhã.

g) Nessa rua não temo paz nem para dormi.

h) Então eu resolvir escrever para vocês.

6. Leia as frases e complete as lacunas com as palavras *mas* ou *mais*.

a) Aqui chove _____ que na minha cidade.

b) Eu não vou _____ lá.

c) Tudo é possível, _____ é preciso colaborar.

d) Quanto é 25 _____ 39?

e) Quanto _____ eu o conselho a não fazer isso, você faz!

f) Gosto de filmes, _____ os livros me interessam _____ do que eles.

g) Já fiz tudo por ele. _____ não farei _____ nada.

h) Você disse que não pode comprar _____ nada esse mês, _____ hoje é aniversário da Ana.

7. Leia o modelo e, a seguir, complete as frases.

É preciso estudar as regras.

É preciso estudá-las.

a) Eu gostaria de admirar o país.

Eu gostaria de _____

b) Não consegui ouvir o pedido.

Não consegui _____

c) Esqueci-me de grifar as palavras.

Esqueci-me de _____

d) Não houve tempo de concluir o projeto.

Não houve tempo de _____

Lembre-se: *mas* – porém.
Nos demais casos, emprega-se *mais*.

Lembre-se: palavra oxitona que termina em *a* tem acento; se o *i* estiver sozinho na sílaba tônica, ele é acentuado.

- e) Não fui capaz de impedir a vingança.

Não fui capaz de _____

8. Reescreva no caderno os textos a seguir levando em consideração as normas da linguagem culta. Faça as modificações que julgar necessárias: evite repetições de palavras, substitua ou elimine palavras, use os sinais de pontuação, corrija as palavras que apresentam erros de grafia e de acentuação.
- a) Sabemos que a leitura é uma das coisas que conseguir muda o homem, a leitura tem a capacidade de nos levar a lugar imaginario, imaginar coisas belissima, meu pai sempre diz quem ler e sábio meu pai esta lendo sempre que pode.
- b) A leitura transforma as pessoa, assim que procuramos os livro, os livro revela culturas e os ensina e nos torna mais sabios de conhecimentos. Os livro nos leva ao sonhos, para realizar os sonhos sem sai de casa em viagens literarias.

Momento da escrita

Leia o início do parágrafo a seguir e copie-o no caderno. Identifique o assunto tratado e continue a escrevê-lo. Use as palavras que estão abaixo (*mas, além disso, assim*) observando o sentido de cada uma para iniciar os parágrafos seguintes. No final, crie um título para o texto.

*A voz da mulher é ainda pouco ouvida em
nossa sociedade. Afinal, ter competência para
falar não implica ser ouvida.
Mas...
Além disso...
Assim...*

Indicações de leituras, vídeos, músicas

Livro

- CAMARGO, José EdUARdo e SOARES, L. *O Brasil das placas*. São Paulo: Panda Books, 2007.

Sítio

- *Sonetto futurista*, de Juó Bananêre, na voz de Francisco Papaterra Limongi Neto: <<http://www.carbonoquatorze.com.br/versao paulo/primeiro/>>.

Música

- "Inútil", de Ultraje a Rigor: WEA, 1983. Pode ser ouvida em: <<http://ruxmo.sites.uol.com.br/musicas/inutil.html>>.

ANEXO C – Chancela para a ignorância



Chancela para a ignorância

Esse título me foi dado por Alexandre Garcia, no programa *Bom Dia Brasil*, da Rede Globo: ele certamente não se importará com esse pequeno “furo” de seu talento. Referia-se no tema que, mais do que me preocupar, me causa escândalo e assombro. Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação e incluído entre os livros comprados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consagra muitas obras didáticas no país, promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar. O livro e a ideia que o fundamenta começam a merecer críticas de entidades como a Academia Brasileira de Letras e de centenas de estudiosos. Eu o vejo como o coroamento do descaso, da omissão, da ignorância quanto à língua e de algum livro ideológico torpe, que não consigo entender bem. Pois uma das ideias seria não submeter os

peitar o mundo e a natureza, o outro e a si mesmo; a construir o seu lugar na terra, por mais simples que ele seja. A discernir entre certo e errado, bom e mau, e a curtir o belo e o bom que devem ser buscados, dentro das condições de cada um; a dar um sentido a sua vida, seu trabalho, seu convívio. A colaborar, com esse aperfeiçoamento pessoal, para que sua família, a comunidade, o país se tornem um pouco melhores.

A outra sala do complexo Educação é a informação: é onde adquirimos conhecimentos sobre ciências, arte, história, geografia, matemática, idiomas estrangeiros e, em primeiro lugar, aprendemos a usar melhor nosso próprio idioma, pois esse é nosso melhor cartão de visita, nossa apresentação, e o que nos distingue como mais ou menos preparados. É natural usarmos roupas e modos diferentes quando estamos em ambientes diversos, com a norma na escola ou na balada, buscando emprego numa entrevista ou pedindo um empréstimo num banco. Não vamos de cueca ao cinema, não entramos de camiseta no avião. Da mesma forma, não escrevemos um trabalho escolar com a linguagem válida nos torpedos ou na internet. Essa variedade se chama adequação, é essencial, é natural e enriquece a língua.

Mas querer que a escola ignore que existe uma língua-padrão, que todos temos o direito de conhecer, é nivelar por baixo, como se o menos informado fosse incapaz. É mais uma vez discriminar quem não pode desenvolver plenamente suas capacidades. E, esta sim, uma postura preconceituosa: os menos privilegiados que fiquem como estão. Com o tempo isso tornará a escola dispensável, pois se ela não deve colocar à

nossa disposição o melhor conhecimento em todos os campos, como direito de todos, poderá ser fechada sem maior problema.

Talvez a adoção desse livro e dessa teoria no MEC nem tenha sido percebida, na montanha de trabalhos que ali se empilham. Imagino que, dando-se conta do erro, as autoridades tomem as providências urgentes que saltam aos olhos de qualquer pessoa minimamente racional e nos livrem de mais esse pesadelo para quem ainda acredita um pouco em educação. Ou, coroada a ignorância, as futuras gerações, livres da escola e do dever de crescer, escrever e falarão sempre achando naturais e boas coisas como “os homens esperam”, “nós achamos”, “as mulheres precisam”. (Ou “percebam” seria melhor?)

“Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar”



alunos menos informados — isto é, os que devem aprender, como todos nós — a nenhum “preconceito” porque falam e escrevem errado. Portanto, nada de ensinar nada a ninguém, ou ele se sentirá humilhado em vez de estimulado a melhorar. O mais indicado seria poupar o dinheiro e fechar as escolas. Se devemos permanecer como somos, a escola será supérflua. Esta minha dedução não é maldosa nem ficcional. É apenas natural.

Educar é ajudar a crescer. A educação se divide em duas grandes salas ligadas por muitas portas. Uma das salas se chama formação. A outra, informação. A formação ajuda o indivíduo de qualquer idade a moldar seu caráter e sua visão do mundo, a se desenvolver como ser humano. A cultivar valores; a observar e buscar entender e res-

DA LUFT
é o melhor

ANEXO D – Preconceito contra a educação

Carta ao Leitor

Preconceito contra a educação

Uma reportagem desta edição de VEJA relata as reações provocadas pela revelação de que o livro *Por uma Vida Melhor* foi distribuído à guisa de material didático a 500 000 alunos de escolas públicas pelo Ministério da Educação. Nele, apregoa-se que não existem o certo e o errado no emprego da língua portuguesa. Que a norma culta urbana — ou seja, o modo correto de falar e escrever, segundo as regras da gramática — é apenas mais uma forma de expressar-se. De fato, existem outras maneiras de comunicar-se. O problema não está na eficiência da comunicação entre pessoas igualmente incultas, e sim na inclusão desses cidadãos no universo linguístico que produz filosofia, ciência e literatura — e que, assim, lhes possibilita pensar com mais profundidade acerca das realidades objetiva e subjetiva e, claro, conseguir um bom emprego e ascender profissionalmente. Esse universo é o da norma urbana culta. No livro, Heloisa Ramos, uma das autoras, diz que quem “fala errado” pode ser vítima de “preconceito linguístico”. Esse sofisma não só tenta desqualificar as regras gramaticais, como procu-

ra estabelecer o preconceito contra quem segue os fundamentos do bom português. O pano de fundo dessa fraude intelectual é a concepção ideológica segundo a qual só o povo é detentor do verdadeiro conhecimento. O lado perverso desse desvario é que, com isso, se justifica o não fornecimento, às pessoas que mais precisam deles, dos códigos que lhes permitiriam alcançar uma vida melhor. A procuradora da República Janice Ascari, do Ministério Público Federal, resumiu a gravidade da questão: “Vocês estão cometendo um crime contra os nossos jovens, prestando um desserviço à educação já deficitíssima do país e desperdiçando dinheiro público com material que emburrece em vez de instruir. Essa conduta não cidadã é inadmissível, inconcebível e, certamente, sofrerá ações do Ministério Público”.

A discussão arcana sobre o “falar popular” ocupa um escaninho secundário na sociolinguística e seria um enorme favor aos brasileiros que estudam e trabalham se nunca tivesse deixado seu porão acadêmico. Mas deixou, em prejuízo de alunos já tão pouco predispostos ao estudo da gramática e atolados em um sistema educacional que, no final do ensino básico, produz 62% de jovens que mal sabem ler e 89% que não sabem fazer as operações aritméticas básicas. Isso em um país que ainda abriga 14 milhões de analfabetos; em um país cuja economia tem 1 milhão de vagas nas empresas que não podem ser preenchidas porque os candidatos não apresentam qualificação técnica para ocupá-las; em um país que aparece na 53ª posição entre os 65 avaliados pelo Pisa, o mais rigoroso teste comparativo internacional de desempenho escolar.

Ao contrário do que pensam ideólogos da educação como Heloisa Ramos, a educação formal é libertadora. Que o diga a americana Ursula Burns, de 52 anos, entrevistada das Páginas Amarelas desta edição. Negra, filha de faxineira, ela se tornou presidente da Xerox, gigante mundial da documentação digital e uma das 500 maiores empresas do planeta. “Minha mãe exigia apenas que os filhos tivessem bom desempenho na escola”, diz Ursula. Um contraste melancólico com o caso brasileiro.



É na sala de aula que as crianças se libertam da ignorância e aprendem a distinguir o certo do errado

ANEXO E – Os adversários do bom português

Educação

OS ADVERSÁRIOS DO BOM PORTUGUÊS

Doutrinar crianças com a tese absurda de que não existe certo ou errado no uso da língua é afastá-las do que elas mais precisam para ascender na vida

RENATA BETTI E ROBERTA DE ABREU LIMA

Em um mundo em que o sucesso na vida profissional depende cada vez mais do rigor intelectual e do conhecimento, causa perplexidade a maneira que vem sendo empunhada em escolas públicas e particulares brasileiras por uma corrente de professores de linguística. Eles defendem a ideia de que não existe certo ou errado na língua portuguesa, mas que a norma culta, ancorada na gramática, é só mais uma entre as várias maneiras de expressar-se. Para esse grupo, chamar a atenção do aluno que infringe tais regras — papel fundamental de um bom professor — é “preconceito linguístico”. Adotado nas aulas de português de meio milhão de estudantes do ensino fundamental, o livro *Por uma Vida Melhor* é uma amostra do que propaga esse círculo de falsos intelectuais. Escreve Heloisa Ramos, uma das autoras: “Você pode estar se perguntando: ‘Mas eu posso falar os livros?’. Claro que pode”. O erro crasso de concordância seria apenas uma “variação popular”, segundo a autora. Certamente um desserviço aos jovens de uma nação de iletrados sedenta de conhecimentos. Mas as autoridades já estão cientes desse desastre e cuidam de reverter seus efeitos, certo? Errado. A ignorância prospera sob a chancela oficial. O Ministério da Educação (MEC), que pagou pelos livros e os distribuiu, decidiu não retirá-los das escolas. Diz a educadora Maria Inês Fini: “A escola que não enfatiza a norma culta da língua está excluindo seus alunos da cul-

tura dominante, que todos devem alcançar e à qual devem ter acesso”.

O motor ideológico dos obscurantistas se move em torno da visão de que a língua culta é um instrumento de dominação das elites. Essa tolice é disseminada nas faculdades brasileiras de pedagogia. Resume o historiador Marco Antônio Villa: “O discurso dominante nessas instituições valoriza a ignorância”. Essa visão mequinha desurpa a sociolinguística, ramo de estudo focado nas variações do uso de um idioma — o que é bem diferente de menosprezar a norma culta e ensinar as crianças que elas podem falar “nós vai” ou “nós pegou o pei-

APOLOGIA DO ERRO Trechos estranhos do livro didático *Por uma Vida Melhor*, para o ensino, não há problema em contrariar fatos ignorando a concordância

Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar os livros?”

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 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.

xe" e que, se alguém as admoostrar, é por "preconceito linguístico". Esses desvarios são o retrato da atual situação política brasileira, comandada por uma ortodoxia cada vez mais ossada em sua destituição impune de todo bem cultural que não se encaixa na sua estreita visão de mundo. "A ideia de que a língua culta é um instrumento de dominação da elite é um absurdo que não se vê em nenhuma outra nação desenvolvida", diz o linguista Evanildo Bechara, membro da Academia Brasileira de Letras e autor de dezenas de livros. Um dos expoentes dos talibãs da linguística no Brasil é um certo Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília (UnB), hoje o grande mardraçal da onodoxia dessa estupidez. Bagno criou o termo "preconceito linguístico" em um livro de mesmo nome lançado na década de 1990.

Já é um escândalo planetário que o sardo dinheirinho dos brasileiros honestos e trabalhadores esteja sendo usado para sustentar os desvarios dos talibãs acadêmicos. A preguiça mental desses doutores do atraso é sustentada por brasileiros de quem o Fisco arranca a maior carga de impostos do mundo entre os países emergentes, por pais e mles que gastam metade do que ganham para pagar uma boa escola privada aos filhos, suprimindo com seu suor o que deveria ser obrigação do estado. Para a procuradora da República Janice Ascarí, está-se diante de um crime "contra nossos jovens... um desserviço à educação já deficientíssima no país". É espantoso que as crianças brasileiras estejam sendo expostas a esse tipo de fixo acadêmico travestido de vanguarda cultural, quando deveriam estar aprendendo as disciplinas obrigatórias e acumulando o conhecimento e as habilidades que as tornarão capazes de enfrentar com sucesso os desafios do mundo real. O crime apontado pela procuradora Janice Ascarí ocorre em um país em que, no final do ciclo escolar, 62% dos estudantes são incapazes de interpretar textos, onde 1 milhão de vagas abertas pelas empresas brasileiras não podem ser preenchidas por falta de gente qualificada. Enquanto isso, nas salas de aula das escolas públicas, as crianças brasileiras carentes de "aprender a pensar", no sentido do provérbio, são ensinadas que é certo falar "nós pega o peixe". ■

ANEXO F – Em defesa da gramática

Entrevista EVANILDO BECHARA

ROBERTA DE ABREU LIMA

Em defesa da gramática

Um dos mais respeitados especialistas da língua portuguesa condena os colegas que se insurgem contra a norma culta — e diz que disseminá-la é crucial para o país avançar

O pernambucano Evanildo Bechara é um dos mais respeitados gramáticos da língua portuguesa. Doutor em letras e autor de duas dezenas de livros, entre os quais a consagrada *Moderníssima Gramática Portuguesa*, Bechara, de 83 anos, passou décadas lecionando português, linguística e filologia românica em universidades do Rio de Janeiro, da Alemanha e de Portugal. Membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), ele é, por profissão, um propagador do bom uso do português. A fala mansa de Bechara contrasta com o tom incisivo de suas críticas a certa corrente de professores entusiastas da tese de que é “preconceito linguístico” corrigir os alunos. Diz Bechara: “Alguns de meus colegas subvertem a lógica em nome de uma doutrina que só serve para tirar de crianças e jovens a chance de ascenderem socialmente”.

A defesa que o livro *Por uma Vida Melhor*, distribuído a 500.000 estudantes ao custo de milhões de reais para o bolso dos brasileiros, faz do uso errado da língua deveria ter provocado uma revolta maior, não? A defesa que foi feita desse livro decorre de um equívoco. Estão confundindo um problema de ordem pedagógica, que diz respeito às escolas, com uma velha discussão teórica da sociolinguística, que reconhece e valoriza o linguajar popular. Esse é um terreno pantanoso. Ninguém do bom-senso discorda de que a expressão popular tem validade como forma de comunicação. Só que é preciso que se reconheça que a língua culta reúne infinitamente mais qualidades e valores. Ela é a única que consegue produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da filosofia, da literatura, das artes e das ciências. A linguagem popular a que alguns colegas meus se referem,

“Dizer que a língua culta é um instrumento de dominação das elites é uma ortodoxia política e um obstáculo para o país”



Entrevista EVANILDO BECHARA

por sua vez, não apresenta vocabulário nem tampouco o estande gramatical que permitam desenvolver ideias de maior complexidade — tão caras a uma sociedade que precisa evoluir. Por isso, é óbvio que não cabe às escolas ensiná-la.

Alguns de seus colegas consideram a norma culta um instrumento de dominação das elites... Isso não passa de ortodoxia política. Eles subvertem a lógica em nome de uma doutrina. É semelhante ao que uma corrente de comunistas russos apregoeava quando Josef Stalin (1879-1953) chegou ao poder. Os comunistas queriam estabelecer algo como “a nova língua do partido”, um absurdo que enterraria a norma culta. O próprio Stalin condenou essa aberração e manteve a norma culta, o imenso manancial dos grandes escritores russos, como a língua oficial da União Soviética. Agora, um grupo de brasileiros tenta repetir essa mesma lógica equivocada, empenhando-se em desvalorizar o bom português.

Qual o papel da norma culta de uma língua? Não resta dúvida de que ela é um componente determinante da ascensão social. Qualquer pessoa dotada de mínima inteligência sabe que precisa aprender a norma culta para almejar milhões de oportunidades. Privar cidadãos disso é o mesmo que lhes negar a chance de progredir na vida. Para mim, o linguista italiano Raffaele Simone, ainda em atividade, foi quem situou esse debate de forma mais fidedigna. Ele critica os populistas que, ao fazer apologia da expressão popular, contribuem para perpetuar a segregação de classes pela língua. Pois justamente é o ensino da norma culta, segundo Raffaele, que ajuda na libertação dos menos favorecidos. Suas palavras se encaixam perfeitamente no debate atual.

Quais as raízes do ranço ideológico brasileiro? Vemos resquícios de um movimento que surgiu no meio acadêmico na década de 60, pregando a

“As teorias da sociolinguística jamais deveriam ter deixado as fronteiras da academia. Nas escolas, elas só reduzem as chances de os estudantes aprenderem o bom português”

abolição da gramática nas escolas. Era um tempo de ditadura militar, período em que, por princípio, se contestava qualquer tipo de norma ou autoridade. Para se ter uma ideia, agitava-se nas universidades a bandeira “é proibido proibir”. Isso ocorria nos colégios — um verdadeiro desastre. Foi nesse contexto que começaram a estudar no Brasil a sociolinguística. Em diferentes tempos e sociedades, os estudiosos sempre estiveram atentos aos diferentes usos da língua. A primeira gramática portuguesa, que data de 1536, já apontava tais variantes. Só que, repito, essas são teorias que nunca deveriam ter deixado as fronteiras da academia. O próprio Antonio Cláudio (1904-1970), a quem se atribui a introdução da linguística no país, já alertava para os perigos na confusão de papéis entre teóricos e professores.

Esse tipo de debate é levado a sério em algum outro país? Nenhum país desenvolvido prega a desvalorização da norma culta na sala de aula ou inclui esse tipo de ideia nos livros didáticos. Esse desserviço aos alunos e à sociedade como um todo só encontra eco mesmo no Brasil.

Como o domínio disseminado da norma culta da língua pode contribuir para o avanço do país? Antes de tudo, forjando cidadãos mais capacitados para preencher vagas que demandem alta qualificação, algo crucial para a economia. Ao questionar a necessidade do estudo da gramática nas escolas do país, linguistas como Marcos Bagno e tantos outros estão nivelando por baixo o ensino do português. Acabam reduzindo com isso as chances de milhões de estudantes aprenderem a se expressar com correção e clareza, tanto na escrita quanto na fala. A história reforça a importância disso. Ela é feita em exemplos de como uma oratória eficaz, por exemplo, pode catapultar carreiras.

Essa capacidade tem atualmente o mesmo valor que no passado?

O domínio da língua falada vem sendo um importante instrumento para o protagonismo na vida pública desde a Antiguidade. Os principais líderes políticos sempre dominaram a língua falada. No auge da democracia clássica grega, valorizava-se tanto a oralidade que as primeiras disciplinas que uma criança aprendia na escola eram lógica, gramática e retórica. Em Roma, os inimigos do estadista e filósofo Marco Túlio Cícero (106 a.C.-43 a.C.) o mataram e sua língua teria sido cortada como vingança contra seu poder como orador. A norma culta bem falada persiste como um valor nas sociedades modernas. O excelente domínio do inglês revelado por Winston Churchill (1874-1965) foi instrumental em sua brilhante carreira, lembrada por discursos que mesmerizavam as audiências.

Como se explica a eficácia do discurso cheio de erros de português do ex-presidente Lula? Apesar das frequentes incorreções, Lula faz parte do grupo de políticos com grande poder de retórica. Os erros o aproximam do povo, uma vez que, como ele, a maior parte dos brasileiros também passa ao largo da

norma culta. Isso faz com que se identifiquem com seu discurso. Não significa que as pessoas devam ter Lula como um modelo. Para conquistar um bom lugar no mercado de trabalho, o pré-requisito principal é que elas não saiam por aí dizendo “Nós pega o peixe”, versão ensinada no livro distribuído às escolas pelo Ministério da Educação. É preciso que se atente ainda para outro fato: além de divulgar um discurso que funciona na prática como um obstáculo à evolução dos indivíduos, os acadêmicos brasileiros que pregam o que chamo de *mesnada idiomática* atropalham o próprio progresso do idioma. O resultado é que o Brasil está ficando para trás nesse campo.

De que maneira? Quanto mais a norma culta de uma língua é praticada, mais esse idioma e sua gramática evoluem. Para dar a dimensão de nosso atraso nessa área, a academia espanhola acaba de publicar uma gramática de 4.000 páginas. O volume mais extenso que temos no Brasil possui 1.000 páginas, um quarto do tamanho. Um país que se pretende globalizado não pode se dar o direito de empobrecer seu idioma. As línguas mais difundidas no mundo são justamente aquelas mais avançadas do ponto de vista gramatical. É o caso do francês e do inglês. As pessoas costumam dizer que a língua inglesa é simples demais, mas isso só vale para certos aspectos. Sua fonética e o emprego que exige das preposições são complicadíssimos. O vocabulário inglês é extremamente rico. Afinal de contas, estamos falando do produto de uma cultura humanística e científica notável.

Por que tantos brasileiros falam e escrevem tão mal? O domínio do idioma é resultado da educação de qualidade. Isso nos falta de maneira clamorosa. O ensino do português nas escolas é deficiente. Uma das razões recai sobre o evidente despreparo dos professores. É espantoso, mas, muitas

“É espantoso, mas a maioria dos professores de português não domina a gramática, não detém boa cultura geral e quase não lê mais os clássicos, como faziam os antigos mestres”

vezes, antes de lecionarem a língua, eles não aprenderam o suficiente sobre a gramática. Além disso, não detêm uma cultura geral muito ampla nem tampouco costumam ler os grandes autores, como faziam os antigos mestres. A verdade é que a maioria não tem vocação para o magistério. Só escolhe essa carreira porque, quando chega o momento de ingressar na universidade, ela é uma das menos concorridas no vestibular. A situação do mercado de trabalho também conspira contra a permanência dos melhores professores nas salas de aula. Por falta de incentivos, muitos abandonam o magistério para se empregar na iniciativa privada como revisores, tradutores e editores.

A adoção de palavras estrangeiras no Brasil é exagerada? Sou a favor de combater os estrangeirismos que nada acrescentam à riqueza da nossa língua. Não faz sentido nenhum usarmos “delivery” no lugar de entrega ou “coffee-break” para nos referir a intervalo. Esse hábito é fruto de um esnobismo cultural. Mas também não endosso a tese de que, por definição, os vocábulos

estrangeiros corrompam a pureza da nossa língua. Eles podem até enriquecê-la à medida que ajudam na expansão do vocabulário. O idioma que acolhe uma palavra de outra língua tende, inclusive, a lhe emprestar características próprias. Só para citar um caso, hoje não escrevemos mais “yacht”, em inglês, mas, sim, iate.

Não há excesso de reformas ortográficas no Brasil? É verdade que muitos países jamais passaram por reformas ortográficas. No Brasil, elas tiveram os mais diversos propósitos e, apesar de certa confusão que ocorreram no princípio, acho que acabaram trazendo benefícios para a língua. As primeiras mudanças ocorreram no início do século XX, impulsionadas por uma necessidade didática. O português era, então, erudito demais. Com as mudanças, a língua era distanciada do latim, tornando-o mais acessível ao homem comum. Já a última reforma, que possui a vigência em 2009, envolve interesses políticos e comerciais. A língua portuguesa é a única que tem duas ortografias oficiais — a do Brasil e a do Portugal. Parece razoável unificá-las para simplificar a redação de documentos e contratos internacionais.

A internet está empobrecendo a língua culta? Não vejo a coisa dessa maneira. Se uma criança for bem apresentada à norma culta na escola, vai saber utilizá-la quando necessário, fora do ambiente da rede. Na internet, de fato, pratica-se uma linguagem muito particular, repleta de abreviações e símbolos no lugar de palavras. Tal modo de expressão é só mais um dentre tantos outros que uma mesma pessoa é capaz de assimilar. O maior perigo da rede, a meu ver, é de natureza distinta. Preocupa-me que ela tome de crianças e jovens um tempo precioso em que eles poderiam estar debnagados sobre os livros — e aprimorando assim o bom português. ■