

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA SEABRA

Assassinos, preguiçosos, trogloditas
Imagens do professor de língua portuguesa na imprensa paulistana

São Paulo
2016

ADRIANA SEABRA

Assassinos, preguiçosos, trogloditas
Imagens do professor de língua portuguesa na imprensa paulistana

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Prof. Dr. V. Aleksandar Jovanovic

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Seabra, Adriana
S438a Assassinos, preguiçosos, trogloditas: imagens do professor de língua portuguesa na imprensa paulistana / Adriana Seabra; orientação V. Aleksandar Jovanovic. São Paulo: s. n., 2016.
 307 p. ils.; grafs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua portuguesa – Ensino 2. Professores 3. Análise do discurso
4. Retórica I. Jovanovic, V. Aleksandar, orient.

SEABRA, Adriana

Assassinos, preguiçosos, trogloditas: imagens do professor de língua portuguesa na imprensa paulistana. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. (a) Dr. (a) _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Afinal de contas, a história da ciência não consiste apenas de fatos e de conclusões retiradas dos fatos. Contém, a par disso, ideias, interpretações de fatos, problemas criados por interpretações conflitantes, erros, e assim por diante. Análise mais profunda mostra que a ciência não conhece “fatos nus”, pois os fatos de que tomamos conhecimento já são vistos sob certo ângulo, sendo, em consequência, essencialmente ideativos.

Paul Feyerabend, 1975

[Contra o método]

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic, orientador da pesquisa, pela generosidade.

Às Profs.^a Drs.^a Silvia Colello e Safa Jubran, que, no exame de qualificação, ajudaram a definir a estrutura da tese.

A Ariadne Alves Smanioto, pelo mote.

Aos anjos lotados na Secretaria de Pós-graduação da FE-USP, em especial à Cláudia e ao Antônio, pela paciência e boa vontade infinitas.

À hemeroteca da Biblioteca Municipal Mário de Andrade, que me possibilitou conferir as discrepâncias entre o impresso dos jornais e sua versão *on-line*.

Ao pessoal da Biblioteca da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho, Eliana, Marcelo e Vilma, pela ajuda, recorrente, no levantamento bibliográfico.

Aos colegas da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho, que seguraram a onda quando me afastei para cursar a pós-graduação.

Aos colegas de pós-graduação, por suas objeções.

À Ana Corbisier, Tatico, pelo *abrégé*.

Ao Renato, pelo *abstract*, pelas revisões, pela hospedagem, pela logística...

Ao Renato, pelo Renato.

À tia Diva, sempre diva.

E aos meus pais, Manoel e Odette, ao meu irmão, Fernando, aos meus sobrinhos Gabriel e Lucas... que possam me desculpar as ausências e as reticências.

A todos os colegas professores.

Por fim, aos amigos, os de longa data, que nos últimos dois anos só me ouviram dizer “não”.

Esta pesquisa foi parcialmente financiada pela CAPES, obrigada.

RESUMO

SEABRA, A. **Assassinos, preguiçosos, trogloditas**: imagens do professor de língua portuguesa na imprensa paulistana. 307 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Quando se trata de opinar ou “reportar os fatos” a respeito do ensino de português, a imprensa raramente consulta os professores da educação básica. Consigna, entretanto, pareceres e comentários de pesquisadores universitários, acadêmicos da ABL, advogados, economistas, escritores... “fontes” que, ao falar sobre a língua na escola, produzem imagens sobre quem é, ou deveria ser, o professor que se incumbem de ensiná-la. Nesta pesquisa, investigamos as imagens do professor de língua portuguesa que circulam em dois órgãos da imprensa paulistana dita séria, a Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo. Em contrapartida, analisamos textos publicados por professores na internet, para observar como respondem ao imaginário configurado nos jornais. O *corpus* constitui-se a partir de um evento-amostra: o factóide criado pela mídia, em maio de 2011, a propósito da distribuição, pelo MEC, do livro didático *Por uma vida melhor* (AÇÃO EDUCATIVA, 2011). Em vista da complexidade do *corpus*, composto de uma pletera de gêneros, e da seleção de diferentes objetos de análise em seu interior, tivemos de nos apoiar em mais de uma teoria no campo das ciências da linguagem. Para observar a polêmica que se trava entre a mídia e os estudiosos da língua, empregamos categorias de análise propostas por Maingueneau (2008b), semântica global, interincompreensão, simulacro, aforização etc. Para observar diferentes aspectos dos dispositivos de enunciação e veridicção do discurso jornalístico, recorreremos a construtos de Benveniste (2005), Greimas (1983), e Ducrot (1987). Para a imagem discursiva dos coenunciadores, às noções de *ethos* e *pathos*, cuja formalização remonta a Aristóteles (1998). Pudemos observar que, nos textos *opinativos* a propósito de tal episódio, circulam discursos ideológicos provenientes de esferas diversas, a biologia, o direito, a economia, a política, produzindo sentidos sobre a língua e o ensino de língua. Por meio de expedientes enunciativos que reificam a opinião, os textos *informativos* apropriam-se diferencialmente desses discursos, atualizando e mantendo em circulação aqueles cuja concepção de língua e de ensino de língua convém à axiologia dos jornais, sustentada nos valores do autoritarismo. Professores informados por concepções de linguagem não normativas, que defendem o ensino plural, são retratados como bárbaros, preguiçosos, assassinos da língua. Estes, ao adentrar o debate, têm de compor o *ethos* de modo a afastar esse imaginário disfórico produzido nos jornais e, com essa finalidade, procuram demonstrar seu saber sobre o objeto de ensino e seu compromisso político com a docência.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa, professor de língua portuguesa, discurso da imprensa, polêmica, interincompreensão, aforização, *ethos*, *pathos*.

ABRÉGÉ

SEABRA, A. **Meurtriers, paresseux, troglodytes**: images du professeur de la langue portugaise dans la presse de la ville de São Paulo. 307 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Quand il s'agit de donner des opinions ou de "reporter des faits" sur l'enseignement de la langue portugaise, la presse consulte rarement les professeurs de l'école primaire. Elle recueille, en revanche, les opinions de professeurs d'université, de membres de l'Association Brésilienne de Lettres, d'avocats, d'économistes, d'écrivains... autant de "sources" qui, quand elles parlent de la langue à l'école, produisent des images sur qui est, ou que devrait être, le professeur qui se charge de l'enseigner. Dans ce travail, nous avons étudié les images du professeur de la langue portugaise telles qu'elles apparaissent dans deux journaux, reconnus comme sérieux, de la ville de São Paulo, le *Folha de S. Paulo* et *O Estado de S. Paulo*. D'autre part, nous avons analysé des textes publiés par des professeurs sur Internet, pour observer comment ils répondent à l'imaginaire déterminé par ces journaux. Le corpus est constitué à partir d'un fait-échantillon: le non-événement à haut retentissement produit par les médias, en mai 2011, à propos de la distribution, par le Ministère de l'Éducation, du livre didactique *Pour une vie meilleure (Por uma vida melhor, AÇÃO EDUCATIVA, 2011)*. Vu la complexité du corpus, composé par une grande variété de sources, et de la sélection de différents objets d'analyse qui y est faite, nous avons dû nous appuyer sur plusieurs théories du champ des sciences du langage. Pour observer la polémique entre les moyens de communication et ceux qui étudient la langue, nous avons fait appel à des catégories d'analyse proposées par Maingueneau (2008b), comme la sémantique globale, l'interincompréhension, le simulacre et l'aphorisation. Pour observer les différents aspects des dispositifs d'énonciation et de veridiction du discours journalistique, nous avons eu recours aux conceptions de Benveniste (2005), Greimas (1983), et Ducrot (1987). Pour ce qui est de l'image discursive des co-énonçants, nous avons eu recours aux notions d'*ethos* et de *pathos*, dont la formalisation remonte à Aristote (1998). Nous avons pu observer que, dans les textes prenant position produits à propos de l'épisode mentionné, circulent des discours idéologiques provenant de différentes sphères: la biologie, le droit, l'économie, la politique. En usant d'expédients d'énonciation qui réifient l'opinion, les textes *informatifs* s'approprient de façon différente ces discours, en même temps qu'ils réactualisent et maintiennent en circulation ceux dont la conception de la langue et de l'enseignement correspond à l'axiologie des journaux, basée sur les valeurs de l'autoritarisme. Les professeurs portés par des conceptions de langage non normatives, qui défendent un enseignement pluriel, sont décrits comme des barbares, des paresseux, des assassins de la langue. Ces derniers, lorsqu'ils entrent dans le débat, doivent composer leur *ethos* de façon à éloigner cet imaginaire dysphorique produit dans les journaux et, en ce sens, ils cherchent à démontrer leur savoir quant à l'objet d'enseignement et leur engagement politique au travers de l'enseignement.

Mots-clé: enseignement de la langue portugaise, professeur de langue portugaise, discours de la presse, polémique, interincompréhension, apherisation, *ethos*, *pathos*.

ABSTRACT

SEABRA, A. **Murderers, lazy people, troglodytes: Portuguese teacher images in the São Paulo press.** 307 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

When it comes to giving an opinion or “reporting facts” about the Portuguese language education, the press rarely consults the teachers of basic education. It consigns, however, opinions and guesses of university researchers, ABL academics, lawyers, economists, writers... “sources” that, when talking about the language in school, produce images about who is or should be the teacher who is in charge of teaching it. In this study, we investigate the images of the Portuguese language teacher circulating in two of São Paulo press organs said serious, *Folha de S. Paulo* and *O Estado de S. Paulo*. On the other hand, we analyze texts published by teachers on the Internet, to observe how they respond to the imaginary set up in the newspapers. The corpus is constituted from a sample event: the factoid created by the media in May 2011, concerning the distribution, by the MEC, of the textbook *Por uma vida melhor* (AÇÃO EDUCATIVA, 2011). Given the complexity of the corpus, composed of a plethora of genres, and the selection of different objects of analysis in its interior, we had to rely on more than a theory in the sciences of language. To observe the controversy that wages between the media and the language experts, we employ categories of analysis proposed by Maingueneau (2008b), *global semantics*, *interincomprehension*, *simulacrum* and *aphorization*. To observe different aspects of enunciation devices and veridiction of journalistic discourse, we used the constructs of Benveniste (2005), Greimas (1983), and Ducrot (1987). For the discursive image of coenunciators, the concepts of *ethos* and *pathos*, whose formalization dates back to Aristotle (1998). We could observe, in the *opinion* pieces produced in regard to such episode, ideological speeches from various spheres, biology, law, economics, politics. Through enunciation expedients that reify the view, informative texts appropriated differentially of these speeches, updating and maintaining on circulation those whose conception of language and language teaching is convenient to axiology of newspapers, sustained in the authoritarian values. Teachers informed by non-normative language concepts, that advocate a plural education, are portrayed as barbaric, lazy, language killers. To enter the debate, they have to make up the *ethos* in order to ward off this dysphoric imaginary produced in the newspapers and, to this end, seek to demonstrate their knowledge about the object of teaching and its political commitment to education.

Keywords: Portuguese language teaching, Portuguese language teacher, the press discourse, controversy, interincomprehension, aphorization, ethos, pathos.

LISTRA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos recolhido da Folha de S. Paulo	70
Quadro 2 – Textos recolhidos de O Estado de S. Paulo	72
Quadro 3 – Textos publicados por professores na internet	74
Quadro 4 – Gêneros do jornal, segundo Melo (2003 [1984])	99
Quadro 5 – Gêneros do jornal, segundo Chaparro (1998)	99
Quadro 6 – Textos opinativos da Folha de S. Paulo	115
Quadro 7 – Textos opinativos de O Estado de S. Paulo	116
Quadro 8 – Semântica elementar da polêmica a propósito de <i>Por uma vida melhor</i>	120
Quadro 9 – Relação entre imanência e manifestação de traços sêmicos	123
Quadro 10 – Classificação das unidades lexicais segundo Greimas	124
Quadro 11 – Classificação das unidades lexicais segundo Pottier	125
Quadro 12 – Relação inversa entre norma e variantes conforme o DNP	146
Quadro 13 – Oposição entre a imagem do jornal e a imagem dos professores na FSP	181
Quadro 14 – “Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância” - declarações textuais	212
Quadro 15 – “MEC descarta regra do ‘jeito certo’ de falar desde 1997” - declarações textuais	215
Quadro 16 – “Mesmo falantes cultos não seguem a norma-padrão” - declarações textuais	223
Quadro 17 – “Variante linguística é cobrada no vestibular” - declarações textuais	233
Quadro 18 – Identificação dos textos do corpus de professores	263
Quadro 19 – Exórdios dos textos de professores	264
Quadro 20 – Imagens da indignação entremeadas aos argumentos	267
Quadro 21 – Imagens da relação didática	271
Quadro 22 – Imagens do objeto de ensino	275
Quadro 23 – Imagens do saber do professor	280
Quadro 24 – Imagens de submissão à autoridade do pesquisador universitário	284
Quadro 25 – Imagens de militância	287

LISTAS DE FIGURAS

DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Operação sintática elementar do DNP	118
Diagrama 2 – Operação sintática elementar do DEP	119
Diagrama 3 – Formação de termo complexo no DEP	122
Diagrama 4 – Campo lexical da NORMA	129
Diagrama 5 – Campo lexical das VARIAÇÕES	142
Diagrama 6 – Esquema narrativo canônico	237

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sobre <i>Por uma vida melhor</i> : total de enunciados publicados por dia, nos jornais impressos FSP e OESP, de 13 de maio a 13 de junho de 2011	64
Gráfico 2 – Folha de S. Paulo: total de textos publicados por gênero	107
Gráfico 3 – O Estado de S. Paulo: total de textos publicados por gênero	108
Gráfico 4 – Folha de S. Paulo: proporção entre textos opinativos e informativos	110
Gráfico 5 – O Estado de S. Paulo: proporção entre textos opinativos e informativos	110

REPRODUÇÕES DE PÁGINAS OU TRECHOS DE PÁGINAS DOS JORNAIS

FSP – A8, 1º de agosto de 2014	82
FSP – C6, 14 de maio de 2011	211
FSP – C5, 18 de maio de 2011	214
FSP – C8, 22 de maio de 2011	222
FSP – C8-C9, 22 de maio de 2011 (anúncio)	227
FSP – C6-C7, 15 de maio de 2011 (anúncio)	228
FSP – C5, 18 de maio de 2011 (anúncio)	229
OESP – A14, 17 de maio de 2011	230
OESP – A16, 13 de julho de 2011	232

SIGLAS UTILIZADAS NESTA TESE

ABL – Academia Brasileira de Letras

AD – Análise do Discurso

DEP – Discurso do Ensino Plural

DNP – Discurso Normativo-Prescritivista

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FSP – Folha de S. Paulo

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

OESP – O Estado de S. Paulo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	14
1. O debate sobre imprensa e educação na universidade brasileira.....	20
1.1 Estudos que investigam o papel da imprensa nos processos de profissionalização da categoria e formação da identidade docente.....	22
1.2 Estudos sobre a construção discursiva da imagem de professor.....	30
2. Delimitação do <i>corpus</i> e construção do objeto de pesquisa.....	41
2.1 Critérios para construção do <i>corpus</i> em Linguística e em Análise de Discurso.....	53
2.1.1 Unidades tópicas e não tópicas.....	55
2.1.2 <i>Corpus</i> e arquivo.....	57
2.2 Categorias para a elaboração do <i>corpus</i>	61
2.2.1 Interincompreensão.....	61
2.2.2 Aforização.....	62
2.2.3 Gêneros do discurso.....	63
2.3 Sistematização do <i>corpus</i>	67
3. Gêneros do discurso no jornal.....	75
3.1 Os manuais de redação.....	77
3.1.1 Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo.....	77
3.1.2 Novo manual de redação.....	80
3.2 Informação vs. opinião.....	84
3.3 A opinião precede a informação.....	98
4. A polêmica discursiva: um jogo de espelhos deformantes.....	111
4.1 A semântica constitutiva da polêmica.....	116
4.2 A interincompreensão manifestada.....	123
4.2.1 O léxico.....	123
4.2.1.1 Lexias, lexemas, semas e sememas.....	124
4.2.2 Campo lexical da NORMA.....	126
4.2.3 Campo lexical das VARIAÇÕES.....	141
4.3 Ideologia, linguagem e Formações Ideológicas.....	147

5. O professor e sua imagem disfórica.....	156
5.1 A burrice do professor e a norma-padrão ambulante.....	157
5.2 Um imaginário alegórico.....	162
5.2.1 Alegoria jurídica.....	162
5.2.2 Alegoria econômica.....	166
5.3 O ideólogo populista.....	181
6. A voz da verdade.....	192
6.1 Muitos falam, poucos dizem.....	193
6.1.1 Frases sem texto.....	199
6.2 Os títulos.....	204
6.3 As reportagens.....	211
6.3.1 A primeira reportagem da FSP e a reprodução do simulacro.....	211
6.3.2 A suíte da Folha.....	214
6.3.3 Virando a casaca.....	220
6.3.4 Interação entre reportagens e anúncios no caderno <i>Cotidiano</i>	226
6.3.5 As reportagens de OESP.....	230
6.4 Organização narrativa das reportagens de FSP e OESP.....	237
6.5 Para concluir.....	246
7. Ethos de professor.....	248
7.1 <i>Ethos</i> e <i>pathos</i> na retórica antiga.....	250
7.2 <i>Ethos</i> (e <i>pathos</i>) em análise do discurso.....	257
7.3 <i>Ethos</i> como imagem positiva de si.....	261
7.3.1 <i>Ethos</i> e exórdio.....	263
7.3.2 <i>Essa é a minha professora!!! :D</i>	271
7.3.3 <i>Complexa, polimórfica e dinâmica</i>	273
7.3.4 <i>Uma polêmica e uma tentativa de esclarecimento</i>	279
7.3.5 <i>Nossos mestres, aliás</i>	283
7.3.6 <i>É uma luta mesmo</i>	286
Considerações finais.....	291
Referências Bibliográficas.....	298
Obras de referência (dicionários, gramáticas, manuais etc).....	298
Livros, capítulos de livros, artigos, dissertações e teses.....	299

INTRODUÇÃO

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados e publicados em 1998 pelo governo FHC, preveem que a unidade fundamental de ensino para a língua portuguesa seja o texto em seus mais variados gêneros, deixando em segundo plano o ensino da gramática normativa. Isso não quer dizer que os professores sejam “preguiçosos”. Clóvis Rossi (*Opinião*, 15/5) deveria ler os PCN antes de alvejar os professores que tentam fazer com que os alunos leiam “os livros”. **Murilo de Assis M. Gomes, professor da USP (São Paulo, SP)**

A carta de Murilo foi enviada ao Jornal Folha de S. Paulo quando se discutia a distribuição, pelo MEC, do livro didático *Por uma vida melhor*, destinado à educação de jovens e adultos. O livro apresentava o fenômeno da concordância como característico da língua escrita, propunha exercícios de transposição de frases da “variante popular” à “norma culta”, e dizia ao estudante que o uso de uma ou outra variedade dependeria das circunstâncias de interação verbal. Para a imprensa, o livro ensinava a “falar errado”. Os professores que o adotassem, segundo Clóvis Rossi, o fariam por preguiça, por ser “mais fácil aceitar o errado, com que o aluno chega à escola, do que ensinar o certo”.

Murilo era professor da EJA, na rede escolar da prefeitura de São Paulo, não gostou do que leu e enviou um e-mail ao jornal. O e-mail foi devolvido, com uma apreciação. Publicariam, se fosse mais curto. O professor cortou o texto, até a dimensão determinada pelo editor, devolveu-o à redação e, no dia seguinte, estava publicado. Havia assinado a missiva como “**professor** de português” e “aluno de pós-graduação **da USP**”, mas o jornal pegou um atalho e o fez logo “**professor da USP**” (informação pessoal).¹

O caso, que é grave e nem deu errata, põe em evidência dois expedientes típicos do funcionamento discursivo do jornal: a reconstrução do sentido por meio do recorta-descontextualiza-e-cola (*destacamento* e *aforização* [MAINGUENEU, 2008a, 2010a, 2010b]; *fragmentação* e *inversão* [ABRAMO, 2003]), e a autorização das fontes, hierarquizadas conforme sua posição de poder e suas insígnias de prestígio. Melhor dar voz a um “professor” do que a um “aluno”, melhor que seja um “professor da USP” do que um mero “professor”.

¹ Soube desse caso pela esposa do professor, com quem, àquela altura, eu dividia uma turma de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, numa universidade particular em Osasco/SP.

Literalmente, o jornal não deu crédito à fala do professor de português; no entanto, durante os dois meses em que a “polêmica do livro do MEC” frequentou as páginas dos jornais, muito se falou a seu respeito.

Economistas, escritores, imortais da ABL e até jornalistas opinaram sobre o que cabia e o que não cabia ensinar nas aulas de português; produziram imagens bastante pejorativas dos professores que se orientavam por concepções científicas de língua e ensino de língua². Em contrapartida, pintaram seu professor “ideal”, aquele que reduzisse a língua à gramática normativa e o ensino à prescrição das normas gramaticais.

Foi o que elegemos, a partir desse episódio, como objeto de estudo: as imagens do professor de língua portuguesa veiculada na imprensa. Para estudar esse objeto, constituímos um *corpus* de enunciados recolhidos da Folha de S. Paulo e d’O Estado de S. Paulo, entre maio e julho de 2011.

O exame do *corpus* pautou-se, principalmente, pelas seguintes questões: ***Quais são as imagens do professor de língua portuguesa produzidas nos jornais? Como essas imagens se relacionam com as concepções de língua e de ensino de língua assumidas pela imprensa? Quais os efeitos (discursivos) de sua produção?*** Observamos expedientes como aqueles aos quais foi submetida a carta de Murilo, com vistas a compreender como o jornal produz sentidos sobre o ensino e o professor de língua portuguesa e como estabelece o valor de verdade dos sentidos que produz. Situamo-nos no campo dos estudos do discurso e, nesta pesquisa, servimo-nos principalmente do modelo elaborado por Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010a, 2010b) para a compreensão da polêmica como troca interdiscursiva que constitui simultaneamente a identidade de dois discursos em conflito. Além disso, para analisar os dispositivos de enunciação e veridicção do discurso jornalístico, recorreremos a construtos de Benveniste (2005), Greimas (1983), e Ducrot (1987). Para a imagem discursiva dos coenunciadores, às noções de *ethos* e *pathos*, cuja formalização remonta a Aristóteles (1998).

Os efeitos de verdade produzidos pelos discursos dependem dos termos em que se coloca o acordo tácito que une os sujeitos da enunciação, acordo caracterizado por Greimas (1983) como um “contrato de veridicção”. Por meio desse pressuposto teórico, desloca-se a questão da referencialidade da verdade, que já não se compreende como correspondência entre o sentido constituído no discurso e o mundo natural, mas como uma operação alética,

² Professores que concebem a língua como multissistêmica e o ensino, não como transmissão da metalinguagem gramatical, mas como mediação para a aquisição de usos da língua.

relacionando *ser* e *parecer*, na imanência do discurso. Assim, a “verdade” dos textos informativos dependerá do efeito de transparência da linguagem, de os fatos se apresentarem aos olhos do enunciatário sem que ele perceba a mediação do enunciador, de modo que possa assumir o dito como “objetivo”. Em gêneros opinativos como o *artigo* e o *comentário*, por outro lado, o dizer-verdadeiro é subjetivado, caucionado pela legitimidade e pela autoridade de quem diz. Autoridade que emana de um poder institucional de que o articulista se investe para afiançar seus atos de fala.

Esses dois modos de produzir o dizer-verdadeiro implicam modos distintos de remissão do enunciado à enunciação, ato produtor necessariamente pressuposto pela própria existência do enunciado. No caso dos textos informativos, como os fatos devem aparecer para o leitor como se não estivessem filtrados pela subjetividade do repórter, o enunciado não se remete ao sujeito que o produziu; não há marcas, não há pistas do sujeito da enunciação deixadas no enunciado. Nos textos opinativos, ao contrário, porque é preciso caracterizar o sujeito da opinião como legítimo para emití-la e digno da confiança do leitor, o modo de dizer do enunciador, seu tom, seu estilo, devem impregnar o enunciado com as qualidades que fazem as pessoas parecerem dignas de fé. A imagem do enunciador que se produz a partir de seu modo de dizer é o *ethos*, assim chamado por sua semelhança com o *caráter do orador*, tal como preceituado por Aristóteles (1998) na *Retórica*.

O *ethos* simula remeter o discurso a uma instância pré-discursiva quando, por seu vínculo com o estilo, com a forma da expressão, leva o enunciatário a imaginar o modo de ser do ator da enunciação, seu tom de voz, sua “personalidade”, sua corporalidade. É uma imagem que legitima o discurso, que lhe dá caução, porque parece remontar aos seres a que se atribui a origem “física” do enunciado, os falantes empíricos. Não se trata, porém, de falantes de carne e osso ou de sua identidade psicológica, entidades extradiscursivas, mas, sim, de um “lugar” determinado pelas inscrições do enunciador numa instituição, numa formação discursiva, num gênero textual etc. Por isso, é ingênuo supor que o *ethos* corresponda ao caráter do produtor empírico, origem de um enunciado. O *ethos* é efeito, não causa. Por isso, também, de um texto produzido coletivamente, pode resultar o *ethos* de um homem só. (Pensemos, por exemplo, nos quadrinhos de Maurício de Sousa, que são desenhados por uma equipe numerosa de artistas.)

A imprensa escrita é um desses regimes de autoria complexos, em que um conjunto de textos originados por diferentes produtores pode corresponder a um só *ethos*:

[...] cada artigo tem um autor singular, mas a instância que é o jornal transcende essa multiplicidade que encontra o meio de se encarnar no comitê de redação [corpo editorial] e em seu diretor. É o que permite dizer que existe um tom específico do *Libération*, por exemplo, ou que tal jornal tem esse ou aquele posicionamento político. (MAINGUENEAU, 2008, p. 110-1)

Ao tratar os textos dos jornais, postulamos um *ethos* institucional, que remete a um metaenunciador e congrega num só *ethos* os *ethe* singulares de articulistas e repórteres. É a esse *ethos* que remete o estilo do jornal e é dele a responsabilidade, em “última instância”, pelas imagens do objeto (o ensino de língua portuguesa, o professor de língua portuguesa) formadas nos textos que analisamos; por isso trabalhamos com a hipótese de que é correto depreender dessas imagens um posicionamento, ou uma *doxa*, do jornal em relação ao objeto.

Quanto ao *ethos* dos professores, fazemos a hipótese de que ele seja responsivo às imagens que a mídia lhes oferece, de que, nos textos em que os professores polemizam com os jornais, esse diálogo seja constitutivo de seu *ethos*. Então, para observar a constituição desse *ethos*, acrescentamos ao *corpus* textos de professores de português publicados em blogs pessoais ou em veículos do jornalismo “independente” na internet, textos em que os professores se posicionam em defesa do livro *Por uma vida melhor*, contra os achaques da imprensa. Isso nos faz somar mais uma às questões já propostas: ***Como o ethos dos professores responde ao imaginário pejorativo suscitado nos jornais?***

Vale lembrar que, na polêmica sobre *Por uma vida melhor*, o alvo da mídia não era o ensino de língua, nem o professor português, mas o Ministério da Educação, responsabilizado pela difusão do “erro” de gramática, ao recomendar e distribuir um livro que o “admitia”, “aceitava” ou “ensinava”. Muitas são as ocorrências, nos textos do *corpus* – em seus títulos, em posição de destaque –, do substantivo “livro” determinado por um particípio cujo agente é “MEC”: “usado pelo MEC”, “distribuído pelo MEC”, “aprovado pelo MEC”, “avalizado pelo MEC”, “adotado pelo MEC”. Isso corrobora nossa percepção de que era ao ministro, pela via da metonímia, que se dirigia a censura.

Àquele tempo, Fernando Haddad estava à frente do ministério e ganhava corpo sua pré-candidatura a prefeito da cidade de São Paulo. Se o discurso jornalístico, como todo discurso, é marcado por suas condições de produção, então os interesses políticos e econômicos do jornal podem (e devem) interferir tanto na determinação da pauta, como no estabelecimento dos fatos. Tratava-se, pois, de fazer oposição à candidatura do ministro, no pleito paulistano, e a seu partido, no plano federal.

Não é de hoje, a gramática normativa tem servido a esse fim: um dos principais argumentos usados pela imprensa para desqualificar o candidato Lula nas campanhas presidenciais de 1989, 1994 e 1998 incidia sobre sua competência linguística, apontando-lhe “erros de gramática” (BAGNO, 2003) por meio dos quais se procurava caracterizar sua pouca escolaridade e, por conseguinte, sua inadequação ao cargo. É um argumento elitista: não só porque entende que para ser presidente é impreterível a erudição, mas principalmente porque faz do socioleto a marca de um corte de classe. O que se discrimina, de fato, não é a “língua errada”, mas a condição subalterna e a origem desprestigiada de quem fala. A falta de concordância e o sotaque, elementos que dão visibilidade à condição social do outro, são tomados como critérios para sua exclusão.

O normativismo, defesa intransigente da normalização gramatical, atua como uma força centrípeta para a conservação do próprio grupo prescriptor do padrão linguístico (CHARAUDEAU, 2007), reiterando a identidade do grupo e promovendo a exclusão do diferente – *o povo, que fala errado*. Seu efeito, no interesse das elites simbólicas, é bastante produtivo: quem reconhece que não “domina” a gramática, convence-se facilmente de que não sabe falar, de que seu português é “ruim” e de que, por isso, não tem direito ao uso público da palavra. Nesse sentido, o ensino que “não corrige os erros”, é exatamente o que melhor serve ao poder. Ele não só deixa de transferir esse bem cultural da elite, que é a língua-padrão, como também dá aos grupos dominados um “metro” para medir sua posição social relativa (GNERRE, 2009).

Diríamos, então, que quando a imprensa “defende” o ensino da norma-padrão na escola pública, ela o faz no modo da mentira: parece, mas não é. Não se trata de ensinar, para que se aprenda; mas de colocar cada um em seu lugar.

Para dar conta das questões propostas pela pesquisa, de seus pressupostos e (de alguns dos seus) desdobramentos, organizamos a apresentação da tese em sete capítulos:

No primeiro, fazemos uma revisão bibliográfica de pesquisas universitárias a respeito das relações entre imprensa e educação no Brasil. Os títulos que levantamos foram separados em dois grupos: (1) estudos que investigam o papel da imprensa nos processos de profissionalização da categoria e formação da identidade docente; (2) estudos discursivos sobre a imagem do professor e/ou sobre o professor na imprensa.

No segundo, apresentamos os critérios de elaboração do *corpus* e as principais categorias por meio das quais ele será analisado: *interincompreensão*, *aforização*, *gêneros do*

discurso. No final desse capítulo, dispomos em quadros sinóticos a totalidade dos textos do *corpus*, separados conforme a fonte (FSP, OESP, professores), ordenados por data de publicação, identificados por título e autor.

No capítulo 3, extraímos dos manuais de redação da Folha de S. Paulo (FSP) e de O Estado de S. Paulo (OESP) as prescrições para a escrita dos gêneros jornalísticos. Por meio delas, procuramos distinguir a tipologia enunciativa de textos *opinativos* e *informativos* de modo a compreender (1) como se produzem, nos gêneros do jornalismo, os efeitos de transparência da linguagem, isenção do sujeito e objetividade, e (2) como a opinião do jornal é reificada e convertida em informação.

A análise do *corpus* tem início no capítulo 4. Examinamos, por meio dos enunciados opinativos dos jornais, como se estrutura a semântica global da polêmica acerca do ensino de língua portuguesa. Depois, mostramos que o crivo semântico do Discurso Normativo-Presemitivista (DNP) organiza o léxico dos textos de opinião contrários a *Por uma vida melhor* em torno dos polos (+) norma e (-) variantes. Por fim, procuramos depreender as formações ideológicas que se manifestam por meio desse léxico.

No capítulo 5, também dedicado ao estudo dos enunciados opinativos, identificamos e interpretamos as imagens negativas do professor de português que se desenham sob as formações ideológicas atualizadas no DNP.

No capítulo 6, dedicado ao estudo dos enunciados informativos, observamos como os jornais, com vistas a encerrar a polêmica, colocam suas reportagens a serviço de estabelecer e estabilizar uma verdade quanto ao ensino escolar da língua portuguesa.

No último capítulo, nosso objeto é o *ethos* dos professores de português que se manifestaram na internet contra o tratamento dado à língua e ao ensino de língua pela imprensa. Procuramos, então, identificar quais são as qualidades que os professores demonstram *ao discursar* para se qualificarem como quem *sabe* e *pode* falar sobre o ensino de língua portuguesa e como quem, ao fazê-lo, merece mais crédito do que a imprensa.

Nas considerações finais, recapitulamos as conclusões parciais de todos os capítulos a fim de evidenciar suas articulações. Isto é, articulamos a concepção de língua dos jornais com suas imagens de professor e com os efeitos dessas representações sobre o *ethos* dos professores de português. Por fim, apontamos problemas que nos surgiram durante a investigação, aos quais não pudemos responder por limitação metodológica. Ao final do volume, anexamos o *corpus* da pesquisa, em CD-ROM, organizado conforme os quadros 1, 2 e 3, do capítulo 2.

1 O debate sobre imprensa e educação na universidade brasileira

Para estimar o interesse desta pesquisa em relação a estudos concluídos recentemente na universidade sobre nosso tema ou sobre temáticas afins, empreendemos um levantamento bibliográfico preliminar no catálogo *on-line* do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBI-USP). A esse levantamento, que ocorrera em 2012, quando de nossa candidatura ao programa de doutoramento, seguiram-se buscas pela produção bibliográfica brasileira com auxílio do Google Acadêmico e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne todos os sistemas de informação de teses e dissertações disponibilizados por instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

O levantamento efetivou-se mediante a inserção, na ferramenta de busca, de palavras-chave relacionadas ao objeto e ao âmbito da pesquisa. Procurou-se combinar essas palavras em frases que articulassem os dois aspectos, por exemplo: “imagem do professor na imprensa/no jornal”, “concepções de linguagem na imprensa/no jornal”, “ensino de língua materna na imprensa/no jornal”. Os resultados foram poucos. Para “imagem do professor de português no jornal”, frase que, àquela altura, melhor recobria nosso objeto de investigação, não houve resultado algum. Substituímos, então, o termo “imagem” por “representação” e os resultados surgiram em abundância; ocorreram mais títulos ainda com a ampliação do contexto de referência, quando trocamos “imprensa” por “mídia”. Essas substituições, porém, podem remeter a âmbitos de investigação e recortes teórico-metodológicos distintos dos que caracterizam este trabalho, o que nos colocou a necessidade de dialogar com questões e teorias que não faziam parte de nosso repertório. Trouxe-nos, também, o risco de incorporar a nossa investigação dados e resultados que não obteríamos por meio da abordagem a que nos propusemos e que poderiam conflitar com algum de nossos pressupostos teóricos.

Em quadros teóricos distintos, porque os referentes conceituais diferem, um mesmo significante não se articula ao mesmo significado; por isso, a terminologia especializada, o

“jargão”, não serve apenas para discriminar os leigos, ela também preserva a especificidade conceitual de uma teoria e dos autores que a ela se filiam. Um exemplo:

Paula Perin Vicentini, em sua tese (2002), adota uma terminologia compósita que remete ora à sociologia de Pierre Bourdieu; ora à psicologia social; ora à “retórica da imagem”, de Roland Barthes. Sob esse referencial, a pesquisadora articula as categorias /discurso/ e /imagem/ como unidades do mesmo patamar de análise.

Com o termo /discurso/, a pesquisadora visa referir-se exclusivamente ao texto verbal escrito, de modo que, para ela, as ilustrações não integram o texto, relacionando-se “externamente” com ele, ora como um endosso, um reforço de sentido; ora como contraponto, um elemento contraditório. No seu quadro de referência, não existe a noção de texto sincrético, a expressão escrita e a pictórica dialogam na página do jornal, mas não integram o mesmo texto (nem quando aparecem sob o mesmo título).

Com o termo /imagem/ a pesquisadora se refere à imagem gráfica impressa no jornal: fotografias, charges e caricaturas, consideradas quanto à expressão e quanto ao conteúdo; mas não se refere a imagens mentais ou imateriais, isto é, a produtos da imaginação; a essas ela chama, exclusivamente, /representações/. Mas o termo /representação/ implica, sempre, a presença da função referencial; o signo como sinal de algo externo (seja um referente do mundo natural, concreto; seja um referente conceitual, abstrato) concebido como substituto da “coisa-em-si” à qual se refere, como uma presença replicada, como *aliquid pro aliquo*.

Sob uma perspectiva semiótica, porém, pode-se conceber o signo como origem da “coisa”, fundante dela. A significação, nesse caso, resultaria do seccionamento do mundo natural por meio das operações de linguagem, cuja natureza é antes classificatória do que referencial. Uma língua, assim concebida, é um sistema de categorias por meio do qual tornamos nossa experiência humana, sensível ou intelectual, simbolizável. Dessa perspectiva, à qual aderimos, o referente do signo não está dado no mundo extralinguístico, não é prévio ao exercício da linguagem, mas construído na própria operação de referenciação. A referência às “coisas” não tem fim em si, quer dizer, não se resume à ação de nomear, identificar; mas, ao contrário, sujeita-se à dimensão pragmática da interação verbal, ao fazer persuasivo dos sujeitos em interação. Dizer é manipular: escolhe-se o que e como dizer conforme o que se quer que o outro, para quem se diz, venha a fazer. (Eis aí o efeito ideológico elementar, que a linguagem produz, o efeito de evidência do sujeito: quem diz parece ser a origem de seu dizer, mas só há o que dizer, se houver uma formação discursiva que o interpele).

Quanto à aproximação entre o conceito de /representação/, com que a autora trabalha referenciada na sociologia e na psicologia social, e a noção de /imagem/, que nós adotamos com base na análise de discurso, enquanto para nós esta noção diz respeito à imagem discursiva dos coenunciadores e do referente, as quais entendemos como manifestações de formações ideológicas, o sentido daquela aproxima-se ora ao das nossas /imagens/ – como quando a pesquisadora se refere à representação do professor pelos jornais – ora ao de ideologia, em sentido lato, – quando se trata do lexema composto /representação social/.

É preciso precaver-se quanto a deslocamentos de sentido como esses quando se lê um trabalho acadêmico a partir de outro *lugar* teórico; mas, em vez de dispensar a leitura dessas fontes, tivemos de empreendê-la, pois sua consulta nos propiciou uma visão geral dos estudos sobre a relação entre os professores e a imprensa, desde o Império até os anos 70 do séc. XX.

Na primeira triagem das fontes bibliográficas, pois, separamos os títulos que possuíam afinidade com esta pesquisa em dois grupos, atentando a essa questão da matriz teórico-metodológica das pesquisas:

- I. Estudos que investigam em perspectiva histórica o papel da imprensa nos processos de profissionalização da categoria e de formação da identidade docente, produtos de pesquisas vinculadas à História ou à Sociologia da Educação, a maior parte deles elegendo como fonte as publicações da imprensa pedagógica;
- II. Estudos que, filiados a alguma corrente de análise do discurso, investigam a imagem do professor, o discurso sobre o professor ou o discurso do professor na imprensa, seja na grande imprensa privada, na imprensa pedagógica ou na imprensa oficial.

1.1 Estudos que investigam o papel da imprensa nos processos de profissionalização da categoria e formação da identidade docente

Entre os trabalhos do primeiro grupo, não encontramos nenhum que se dedicasse particularmente às representações do professor de português; mas estão entre eles os que demonstram maior interesse pelo posicionamento dos professores em relação às representações da docência que a imprensa constrói. Essa perspectiva nos é cara, pois consideramos que a formação do professor de língua materna e a construção de sua identidade profissional demanda que ele se posicione perante as opiniões e crenças circulantes a seu respeito, sendo que,

atualmente, essas representações têm sido manipuladas pela mídia de modo a compor uma imagem muito negativa da profissão.

Nesse grupo, destacam-se os trabalhos de Schueler (2005) e Bastos (1994), bem como a tese de Vicentini (2002) e seu artigo (2008), por razões que se explicitarão a seguir.

Schueler (2005) analisa as representações da docência veiculadas pela imprensa pedagógica entre as décadas de 1870 e 1880, tomando como fonte artigos publicados por professores primários no periódico *Instrução Pública*. Sua pesquisa interessa-se pela interlocução entre o professorado e o poder de estado, àquela altura constituído pela corte imperial. Observando que a produção do periódico intensificava entre membros do magistério o debate acerca da atividade e da identidade profissional – então concebida como *vocação*, *sacerdócio* – e, ao promover a agremiação, estimulava a formação de um espírito de corpo, a autora constata que os professores primários das escolas da corte se engajaram ativamente num “processo de constituição da profissão docente”.

A imprensa pedagógica era um instrumento de controle estatal sobre os processos e os agentes da educação pública; entretanto, ela foi fundamental à profissionalização da categoria docente, pois os professores *faziam-se* professores e apresentavam-se ao público como uma categoria profissional ao se reunirem na imprensa para discutir sua prática pedagógica, sua atuação social e suas condições de trabalho.

Bastos (1994), ao analisar o discurso de construção da identidade do professor na *Revista do Ensino*, periódico editado no Rio Grande do Sul de 1939 a 1942, orienta-se pelo princípio teórico de que a construção das identidades sociais resulta “de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma” (CHARTIER, 1991, p. 197 *apud* BASTOS, 1994, p. 135).

É nesses termos que ela interpreta a interlocução entre o Estado Novo e o professorado rio-grandense, veiculada na *Revista do Ensino*. Havia, nesse órgão da imprensa oficial, um discurso prescritivo imposto pelo Estado para normalizar a conduta de suas “professorinhas”, regulando-lhes a elocução, o vocabulário, os gestos, até mesmo a indumentária, pretensamente em nome da manutenção da moralidade social. É uma imagem da professora como “exemplo vivificador”, “modelo de virtudes”, corporificação do “idealismo” e “patriotismo” do Estado. Sem oferecer resistência a esse *ethos*, imposto de cima para baixo, o professorado rio-grandense tornava-se um “coadjuvante do Estado” na campanha de nacionalização do ensino.

Durante a Segunda Guerra Mundial, as “professorinhas da nacionalização” foram incitadas pela Revista do Ensino a incutir o “sentimento” nacionalista nas isoladas colônias teutônicas do interior do estado, contrárias ao apoio dado por Getúlio Vargas aos Aliados, após 1942, em consequência do ataque japonês aos EUA.

Como diz Bastos (1994, p.143), “o conhecimento da imagem – ou imagens – que no passado se tinha do professor possibilita refletir sobre a identidade social ‘herdada’”. Essas imagens “do passado” interessam-nos por fornecerem um referencial histórico para o imaginário presente; mas, principalmente, por continuarem a ocorrer nos discursos atuais sobre o magistério separadas das condições sócio-históricas sob as quais se engendraram, reproduzindo-se como ideologia, de modo a dissociar os sentidos produzidos a respeito do professor e seu trabalho das atuais condições da profissão e da atividade docente.

Vicentini (2002) analisa a imagem social do magistério no Brasil por meio das representações da docência presentes em órgãos da grande imprensa do Rio de Janeiro e de São Paulo, entre os anos 1933 e 1963. A partir da análise de fotografias e reportagens sobre o “dia do professor”, a autora descreve uma visão externa da profissão e a contrapõe às representações divulgadas pelos periódicos das entidades representativas do professorado. Seu propósito é relacionar as imagens promovidas pelos jornais da grande imprensa com as representações por meio das quais os próprios professores se definiam como categoria profissional. Dessas três autoras, é a única que trabalha com conjuntos de textos contrapostos a partir da hipótese, ainda que implícita, de esses conjuntos vincularem-se a Formações Discursivas conflitantes. Segundo essa hipótese, haveria um descompasso entre as representações “externas” da profissão, produzidas na grande imprensa e vinculadas à imagem da docência como sacerdócio, à imagem do professor como exemplo de civilidade para os alunos e para sociedade em geral, e as representações “internas”, produzidas na imprensa das entidades de classe. Esta, acompanhando as transformações da profissão, dos anos 40 aos 60, passa a representar o professorado como uma categoria politizada, e com consciência de classe, que reivindicava em massa o reajuste salarial para reposição das perdas inflacionárias, por meio de grandes manifestações públicas: primeiro em passeatas, depois organizando greves – a primeira delas, em 1963.

Como argumenta Dal Rosso (2011), a emergência do sindicato é indicativa de que os professores já se concebem como uma categoria profissional. Condições objetivas para a sindicalização da categoria haviam-se configurado a partir do momento em que o “volume e densidade de trabalhadores docentes, operando em estabelecimentos de porte maior”

permitiram “que o individualismo cedesse à circulação de ideias, ao intercâmbio de propostas, à discussão de encaminhamentos” (DAL ROSSO, 2011, p. 128); isso já se observava sistematicamente nas redes de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo desde os anos 20. Mas, “além de condições materiais e objetivas, fazem-se necessárias condições imateriais, subjetivas, particularmente aquelas que permitem o desenvolvimento de ações coletivas, em que consiste o cerne da organização sindical” (Dal ROSSO, 2011, p. 129). O professor demorou a ver-se como um trabalhador, e não como destinado ao magistério por uma dádiva ou por um fardo, que é o que as imagens do sacerdote e do missionário lhe sugeriam. O reconhecimento de sua condição se produzirá concomitantemente à massificação do ensino, quando seu trabalho passa por processos de intensificação e desqualificação orquestrados pela administração pública.

Quanto a essa transformação da “subjetividade docente”, Vicentini concluirá que, por ocasião da greve de 1963, a grande imprensa, na figura da Folha de S. Paulo, teria produzido uma assimilação daquela imagem de civilidade e respeito à ordem, o “modelo de virtudes” que desde o império caracterizava a professora primária, à imagem do movimento grevista. A conciliação entre os dois discursos, antes tidos como incompatíveis, ocorreria por meio da publicação de fotografias das manifestações de rua que, em meio às reivindicações, captavam o sorriso das professoras, seu asseio, sua cordialidade: “mais do que o discurso (sic), que exaltou a ordem e a disciplina do movimento, a iconografia apresentada a seu respeito era mais eloquente no sentido de atestar que tais práticas não se chocavam com o que era tradicionalmente associado à imagem da professora primária junto à coletividade” (VICENTINI, 2002, p. 199). Segundo Vicentini, enfim, a difusão de fotografias das manifestações foi fundamental para que a prática da reivindicação pública se tornasse cada vez mais aceitável entre os próprios professores e acabasse por constituir uma imagem de si valorizada positivamente por eles, incorporando-se, assim, a sua identidade profissional.

No estudo pós-doutoral, a mesma autora dedicou-se a investigar um fato que lhe pareceu particularmente relevante durante a pesquisa de doutoramento: a atuação, na grande imprensa, de um professor vinculado a órgãos de representação de classe, concomitantemente ao processo de organização da categoria. Empreendeu, então, um estudo de caso, cujo objeto foi a coluna Educação e Ensino, assinada, entre 1940 e 1960, pelo professor Eliziário Rodrigues de Sousa, no Diário de S. Paulo, publicação do grupo Diários Associados, de Assis Chateaubriand.

Além de escrever para o jornal, Souza atuava junto às associações de professores do estado de São Paulo. Militou no CPP, entidade “assistencialista” da qual, posteriormente,

tornou-se crítico notório, e participou, em 1945, da criação da APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo) que, a partir de 1971, passou a se chamar APEOESP (Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e, em 1988, tornou-se sindicato da categoria.

Para a autora,

a manutenção desse espaço por mais de vinte anos num órgão da grande imprensa permite questionar tanto a natureza do interesse do jornal pelas questões educacionais quanto o significado de um professor integrar o seu corpo de redatores tendo, portanto, a possibilidade de se expressar como porta-voz da categoria acerca dos problemas que a afetavam numa mídia de ampla circulação e procurando interferir nas representações veiculadas a respeito do exercício da profissão (VICENTINI, 2008, p.1).

Mais uma vez, ela indica – como já o fizera a respeito da Folha de S. Paulo – que a grande imprensa repercutia representações dos professores a respeito de si mesmos, e conclui apontando uma reciprocidade de interesses entre o professorado, que ansiava pela divulgação de suas demandas e reivindicações, tanto salariais como de regulamentação profissional, e as expectativas da grande imprensa de atrair os docentes para o rol de seus leitores habituais e, acrescentaríamos nós, propagadores – visto ser a escola um âmbito de reprodução e difusão de hábitos sociais de leitura:

Diante dessa iniciativa de organização de um segmento da categoria docente [isto é, da criação da APESNOESP], a coluna Educação e Ensino – sob a responsabilidade de Eliziário Rodrigues de Sousa – atuou no sentido de divulgá-la e de legitimar as posições do grupo que estava à frente desse empreendimento. Ao fazê-lo, os problemas que afligiam os professores do secundário ganharam expressão numa mídia de ampla circulação – o que podia tanto contribuir para que esse grupo se mantivesse como leitor do Diário quanto para obter o apoio de outros setores sociais para a luta empreendida pela melhoria do estatuto sócio-profissional do magistério (VICENTINI, 2008, p. 12).

Parece-nos, com efeito, que durante o período de organização e sindicalização dos professores secundaristas, que se inicia em meados dos anos 40 e só se conclui nos 80, pode-se notar a tendência, na cobertura de educação, de a grande imprensa pautar-se pela imprensa da categoria, atendendo, em certa medida, a pressões oriundas do próprio professorado. Indício dessa “pressão” é o fato, citado por Vicentini, de em 1961 a APESNOESP reivindicar junto aos jornais a manutenção de colunas sobre educação assinadas por professores, sob a alegação de

que a falta de informação avalizada por entidades de classe do magistério produziria junto à população uma visão distorcida da educação pública.

As três pesquisadoras cujos estudos foram objeto de nossa atenção, Schueler, Bastos e Vicentini, focalizando momentos distintos da profissionalização docente no Brasil e de sua representação pela imprensa, corroboram a hipótese de que a interlocução entre o professor e a imprensa, interna e externa, é um meio privilegiado para se observarem os processos de construção identitária em sua relação com os discursos circulantes a respeito da docência e do profissional docente. Discursos esses originados em diversas esferas da sociedade – instâncias de poder ou de contrapoder –, mas publicizados em larga escala pelos meios de comunicação, com preeminência, entre eles, do jornal diário.

* * *

Analisando o discurso dos professores sobre a profissão docente, Miguel Arroyo (2007) observa que, do processo de organização e sindicalização da categoria estudado por Vicentini, resultou uma autoimagem alinhada à das classes proletárias: “No final dos anos 70 houve uma opção por definir-se como trabalhadores em educação. Trabalhadores como qualquer outros, caracterizados pelos traços do trabalho” (ARROYO, 2007, p. 28). Por meio dessa imagem, os professores procuravam apagar o “traço vocacional, de serviço e de ideal”, herança de tempos coloniais, quando a educação era uma “dádiva” das ordens religiosas. Era necessário apagá-lo, porque a vocação religiosa é incompatível, no imaginário social, com o exercício do trabalho remunerado e regulamentado em lei, bem como com a ideia de uma formação profissional que se defina pela aquisição de saberes e habilidades específicos da docência.

O traço de abnegação, de “serviço aos semelhantes, sobretudo aos excluídos”, permaneceu, porém, colado à imagem social da docência, como também à autoimagem dos professores, ainda que sob uma perspectiva secularizada: “Se não aceitamos ser vocacionados por Deus para o magistério, não deixamos de repetir que a educação é um dever político do Estado e um direito do cidadão, logo o magistério é um compromisso, uma delegação política” (ARROYO, 2007, p. 33). Apenas no final do século XX “a identificação e valorização como *profissionais* passou a prevalecer no discurso” dos professores (ARROYO, 2007, p. 28).

Interessa-nos, antes de passar ao exame da bibliografia sobre a construção discursiva da imagem do professor, estabelecer em linhas gerais a distinção entre esses dois discursos identificados por Arroyo, o da *proletarização* e o do *profissionalismo* docente. Principalmente, porque aquele tende a compreender a docência como um trabalho político e ideológico,

engajado na transformação social; ao passo que este tende a encará-la como um trabalho técnico-científico e ideologicamente isento.

A tese básica sobre a proletarização docente é a de que o trabalho de docência foi submetido a uma redução progressiva de qualidade que levou os professores à perda do controle sobre seus processos, à perda de autonomia e, enfim, à perda do sentido de seu trabalho, “os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária” (CONTRERAS, 2002, p. 33).

O “espírito de gestão científica”, que se desenvolveu na empresa capitalista para intensificar o trabalho, submetê-lo ao controle estrito do capital e maximizar a extração da mais-valia, foi aplicado pelo Estado à gestão das escolas, para controlar o trabalho do professor e aumentar sua produtividade. As seguintes características do trabalho do operário, submetido a processos de racionalização, passam, assim, a tipificar também o trabalho docente:

- a) separação entre concepção e execução (isto é, separação entre trabalho intelectual e trabalho físico);
- b) desqualificação (perda dos conhecimentos necessários para compreender o processo produtivo e agir sobre a produção);
- c) perda de controle sobre o próprio trabalho.

A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. [...] Ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas. [...] A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar. (CONTRERAS, 2002, p. 37)

Contreras (2002), que discute os sentidos da autonomia de professores no âmbito das reformas educacionais da Europa³ em fins do séc. XX, entende o discurso do profissionalismo

³ Ao discutir a autonomia de professores no âmbito das reformas educativas, Contreras, que é professor universitário em Barcelona, trata especialmente do caso espanhol. Ele interpreta a descentralização do currículo, ponto fulcral dessa reforma, como uma estratégia para levar os docentes à autogestão do controle externo. O que consiste, em traços rápidos, no seguinte: o Estado delegaria aos professores o trabalho de adequar um currículo ideal ao contexto sociocultural específico de suas escolas e, assim, cooptaria os docentes, que se sentiriam corresponsáveis pelos sucessos e fracassos do currículo, por isso deixariam de antagonizar abertamente com o Estado.

como um produto contraditório da proletarização: é uma reação à perda da qualidade profissional e do controle sobre o próprio trabalho; porém, por intermédio desse discurso, a categoria recusa identificar-se com o proletariado, fiando-se na (re)qualificação técnica como meio para melhorar seu *status* social. A suposta recuperação da qualidade técnica do trabalho, entretanto, não reverte o processo de *proletarização ideológica* dos professores, que não recuperam o controle sobre os propósitos sociais da docência, e, portanto, permanecem apartados das decisões quanto ao sentido ideológico e ético de seu trabalho.

[...] há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico. Se a posição clássica da proletarização era a perda de autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à “autogestão do controle externo”. (CONTRERAS, 2002, p.51)

Em suma, o discurso do profissionalismo, nascido no seio do professorado como expressão de sua ojeriza ao trabalho desqualificado, é captado pelo Estado para o controle do trabalho docente, como uma estratégia alternativa à proletarização. A *proletarização* fortalecia a identidade de classe dos professores que, então, reagiam à exploração por meio do enfrentamento do poder de Estado (por meio de paralizações, greves e outros meios de reivindicação pública). O *profissionalismo*, tal como captado pelo Estado, caracteriza-se por uma promessa de valorização social que visa a mitigar esse confronto; eleva o professor (ao menos imaginariamente) ao *status* de classe média⁴ e leva-o a conformar-se com essa condição relativamente privilegiada.

⁴ Os dois discursos, o da *proletarização* e o do *profissionalismo* docente, são produtos de Formações Discursivas conflitantes, o marxismo e o neoliberalismo, às quais se articulam diferentes concepções de classes sociais. O discurso da *proletarização* pressupõe apenas duas classes sociais. *Grosso modo*: a classe dominante, detentora dos meios de produção, e o proletariado, cuja única propriedade é sua força de trabalho; por isso a relação de *troca* entre essas classes é necessariamente desigual. Já o discurso do *profissionalismo* baseia-se numa representação das divisões sociais com base em critérios censitários, por faixas de renda. Entre o topo da pirâmide, ocupado por industriais e rentistas, donos do capital, e a base, ocupada pelo proletariado, pouco qualificado, haveria uma gradação de camadas médias com maior mobilidade social (para cima e para baixo), constituídas por trabalhadores intelectuais, cuja qualificação, promovida pelo ensino superior, lhes dá o *status* de profissionais. Os *profissionais* não se veem como expropriados do valor produzido por seu trabalho, mas como quem oferece serviços, ou produtos do trabalho intelectual, *livremente*, num mercado de trocas regulado pelas leis da oferta e da demanda.

1.2 Estudos sobre a construção discursiva da imagem do professor

As fontes bibliográficas que reunimos no grupo II, além da afinidade temática com este trabalho, apresentam semelhanças quanto ao referencial teórico e aos procedimentos de análise adotados.

À época da elaboração do projeto de pesquisa, encontramos duas dissertações defendidas na Universidade de São Paulo sobre a construção discursiva da imagem do professor: uma sobre a imagem produzida pelo estado, em seus concursos públicos para a contratação de docentes (BATISTA, 2011); outra sobre a construção da identidade docente na imprensa especializada, especificamente, na revista Nova Escola (ROCHA, 2007). Também tivemos notícia da preparação de uma tese (FERREIRA, 1012), àquela altura ainda não defendida, que examinava as imagens da docência produzidas pelo jornalismo à luz das imagens que o jornalismo faz de si.

Batista (2011) procurou depreender as imagens do professor de língua portuguesa configuradas em provas e editais de concursos públicos para contratação de professores do ensino fundamental II, publicados na Imprensa Oficial entre 2002 e 2008. Assim como este estudo, sua investigação considerou que há um vínculo fundamental entre as imagens do conteúdo e as imagens do professor, pois foi a partir do exame das concepções de língua, metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa encontradas no discurso dos concursos, que a pesquisadora pôde depreender aquilo que o Estado espera que o professor saiba, o que espera que ele ensine, o que espera que ele saiba ensinar.

Batista recorreu a um instrumental fornecido pela Análise do Discurso e pela Análise Crítica do Discurso para observar a forma de expressão e o conteúdo das questões de provas de concursos. Além disso, serviu-se do “paradigma indiciário” de J. Ginzburg, que lhe ajudou a investigar os pormenores, os aspectos aparentemente irrelevantes dos editais, de modo a obter dados bastante perspicazes. Ela nota, por exemplo, que alguns desses editais comungam entre si de erros idênticos em indicações bibliográficas. Isso, somado a prescreverem aos candidatos a leitura de manuais didáticos e a lhes impossibilitarem conservar os cadernos de questão após a realização das provas, compõe uma imagem de leitor incompetente. Imagem com que o Estado, enquanto organizador do concurso, caracteriza o candidato a professor.

Rocha (2007), por sua vez, analisou relatos de experiência docente publicados na revista Nova Escola entre 2001 e 2004, a fim de discutir o modelo de professora ideal apresentado pela

revista a suas leitoras, supostamente professoras em busca de orientação metodológica. A pesquisadora mobilizou a teoria enunciativa de Ducrot e a metaenunciativa de Authier-Revuz – aplicadas à análise da enunciação dos relatos de experiência – com o fito de identificar recursos linguísticos que contribuíssem para configurar essas imagens de professora ideal. O que ela encontrou foi um discurso de perpetuação de modelos, num primeiro momento, propostos às leitoras (2001-2002), depois francamente impostos (2003-2004), como pôde atestar pela alta frequência de verbos no modo imperativo, entre outras marcas de injunção, encontradas nos textos do segundo momento. Essa insistência em disseminar modelos revelaria, segundo Rocha, um intuito de “desresponsabilizar” o professor pela atividade docente, um tolhimento de sua autonomia e um esvaziamento de sua prática.

Em levantamentos bibliográficos posteriores, deparamo-nos com outros trabalhos acadêmicos dedicados ao estudo das imagens e concepções de professor, profissão docente e ensino, difundidas pela revista Nova Escola. Alguns deles apresentam argumentos que consideramos relevantes para a compreensão das imagens de desqualificação do professor que circulam hoje em dia no discurso sobre educação supostamente “especializado”.

Anjos (2008), tratando da representação da educação infantil na Nova Escola, reforça o achado de Rocha (2007) de que a revista impõe a seus leitores modelos de professor ideal. O pesquisador mostra que a publicação se autoriza a fazê-lo por meio da apropriação de teorias pedagógicas, principalmente o construtivismo e o sociointeracionismo, apropriação esta que lhe permite qualificar-se de “especializada”. Os professores que não balizam sua prática por tais teorias são desqualificados pela revista como “tradicionais” e “desatualizados”. Dentre as conclusões de Anjos, uma é particularmente relevante para nós: “a publicação procura construir uma imagem de que ela veicula aquilo que é relevante saber a respeito das teorias que embasam a Educação Infantil, não sendo necessária a consulta de outras fontes por parte do professor” (ANJOS, 2008, 114).

Sobre as propostas de Nova Escola para o “ensino de produção textual em modalidade escrita”, Francieli Pinton (2011), à semelhança do que propusera Rocha (2007) quanto aos “relatos de experiência”, também as caracteriza como um receituário, cujo caráter prescritivo se pode verificar nas escolhas lexicogramaticais da revista. Além disso, ela repara que as “teorias que poderiam embasar uma proposta de ensino para ser construída e aplicada posteriormente pelos professores-leitores não são divulgadas” (PINTON, 2011, p. 349). Esses

dois aspectos a levam e concluir que a Nova Escola atribui ao professor “a tarefa do fazer”, enquanto se arroga “a tarefa de prescrever o que deve ser feito”.

Entendemos que essa imagem do professor como leitor incompetente, a quem basta (e olha lá!) receber uma versão simplificada e reduzida da teoria, e com quem não interessa partilhar as fontes bibliográficas, é sintomática de uma situação de proletarização docente: “como o operário que aperta um parafuso mecanicamente todos os dias”, entende-se, aqui, por proletarizado aquele professor “que não detém o controle sobre o que produz, transformando-se em mero reprodutor” (MAFRA, 1998, p.26).

No mesmo discurso em que caracteriza o professor como um executor de propostas de ensino, privado da reflexão e incapaz de teorizar sobre seu fazer, a revista Nova Escola apresenta-se como o mentor intelectual apto a fornecer os conteúdos e métodos de que o docente carece para dar sentido à prática pedagógica.

Nós, pretendendo investigar imagens da docência divulgadas pela imprensa não especializada, não tratamos, como Rocha, Anjos e Pinton, dos modelos que se apresentam ao professor, seja de cima para baixo – de quem tem a competência, para quem desempenha a performance –, seja “lateralmente”, como que “de professor para professor”. As imagens que buscamos são aquelas que se divulgam para formar a opinião pública, em geral. Não são modelos francamente impostos ao professor, mas caricaturas constrangedoras – no sentido de que procuram constranger à adoção de certos comportamentos e à preterição de outros – com as quais ele se depara não só no contato com os jornais, mas também na interação com os leitores desses jornais e com quem reproduz, de segunda, de terceira mão, os discursos propagados pela imprensa. Tais discursos, eventualmente, acabam por ser incorporado pelos próprios professores que, então, passam a se representar a partir de uma perspectiva externa, alienada e também alienante – pois, ao obstar-lhes a compreensão das condições de produção desse discurso que os desqualifica, os distancia ainda mais da condição de sujeitos de sua própria prática.

A partir de sua experiência como formadora em cursos de atualização para professores da educação básica, Carmagnani (2009) expõe de que modo esses profissionais constroem uma imagem negativa a respeito de si a partir da reverberação midiática “de suas incapacidades, de seu fracasso, de seu despreparo profissional”. Um texto da coluna de G. Dimenstein, publicado na Folha de S. Paulo em 30 de maio de 2004, “Professor sabe nada”, foi criticado por professores que lhe parodiaram o título, propondo, em seu lugar, “Professor ganha nada,

professor vale nada”. Apesar de os professores mostrarem, por meio do simulacro discursivo, saber que para a imprensa a medida de seu valor é o montante de seu salário, o que *dizem* reproduz a desqualificação que recebem, ao passo que a crítica permanece restrita ao *não dito* da ironia, essa arma do mais fraco.

Para a autora, ao responsabilizá-lo pela crise da educação brasileira, a mídia silencia o professor:

os discursos que circulam em nossa sociedade através da mídia não apenas impedem o sentimento de pertencimento desse professor à comunidade de professores da qual naturalmente faria parte, mas lhe impõem o silêncio, o controle, a exclusão pela inclusão. Em outras palavras, o professor é incluído [no discurso da mídia] para ser criticado, responsabilizado pelas mazelas da educação, e é excluído pelo discurso que o desqualifica e desmoraliza. (CARMAGNANI, 2009, p. 500)

Denunciar e problematizar as representações da docência que a mídia difunde seria, na opinião de Carmagnani, uma via para (re)incluir o professor “nas discussões sobre os limites e as possibilidades da escola nos dias de hoje” (idem, p. 507).

Ao estudar as imagens de professor produzidas pela Folha de S. Paulo, Ferreira (2012) identifica a construção de um discurso de valorização da educação pública, por meio da “valorização” docente. Não se trata, porém, de investir – com estratégias de formação, com aumento salarial – nos professores em exercício, mas de substituí-los por outros, “melhores”.

Segundo o discurso da FSP, o professor atual, malformado, desatualizado e absenteísta, é o responsável em última instância pela crise do sistema de ensino. Por isso, a solução dos problemas passaria pela adoção de uma política de “atração de talentos” entre os “melhores alunos” do ensino médio e da universidade, à semelhança de medidas aplicadas por países “mais desenvolvidos”, como a Coreia do Sul. Podemos entender por “talento”, nesse caso, um cabedal⁵ de que os professores em exercício não dispõem por se originarem de camadas populares, frequentarem escolas públicas e universidades privadas, de modo que o que neles se reprova não é tanto sua formação quanto sua origem de classe.

Quanto ao discurso de exclusão dos professores em exercício e atração de talentos para o magistério, Ferreira reitera os achados de Carmagnani. O que sua tese apresenta de original é a maneira como analisa o jogo de imagens entre o jornalismo e o professor, propondo que a

⁵ Nos termos de P. Bourdieu, os atuais professores da rede pública de ensino careceriam de *capital cultural* e *capital social*.

construção da imagem negativa do professor tenha como contraponto uma imagem positiva do jornalismo. Essa imagem bem apreciada do jornalismo, por sua vez, fundamentar-se-ia na identificação entre o jornalista e o discurso do especialista em educação, professor-pesquisador da universidade pública, que seria hoje a principal fonte das “informações” sobre educação oferecidas no jornal. Tais informações, a bem dizer, crenças valorativas e opiniões, revestem-se de um caráter de “verdade científica” ao associarem-se ao discurso acadêmico. Entretanto, a pesquisadora adverte, o discurso dos especialistas em educação é distorcido pelo jornalismo, que transforma hipóteses, possibilidades e probabilidades apresentadas pelos estudiosos, às vezes contraditórias e mais ou menos provisórias, em verdades e certezas sobre o campo educacional, das quais o jornalismo passa a ver-se como o porta-voz. “Os jornalistas são, portanto, os que apresentam as ‘reais’ causas para os problemas da educação e possuem as receitas ‘certas’ que os professores e educadores deveriam seguir” (FERREIRA, 2012, p. 175).

Pensamos, a partir da leitura dessas teses e artigos, que a captação do discurso de especialistas universitários pelo jornalismo, em detrimento do discurso dos professores da educação básica, tal como a reprodução capenga de teorias pedagógicas pela imprensa “especializada”, reflete o processo de desqualificação do professor que se desenrola no Brasil desde os anos 1970. São diversos os fatores que condicionam tal processo, alguns deles, os que nos parecem mais articulados às representações pejorativas do professorado, têm origem na chamada democratização do ensino.

Nessa época, a grande e rápida expansão da rede de ensino aumentou muito a demanda por professores e, para supri-la no menor tempo possível, instituiu-se uma modalidade de licenciatura curta (Lei n. 5.692/71, de 1971), que abreviava, e amesquinhava, a formação do professor. Foi uma medida de urgência, teria caráter provisório, mas acabou diplomando professores de educação infantil e “1º grau” por todo o país até meados dos anos 90 (foi extinta pela LDB, de 1996). A massificação do ensino básico estimulou a expansão dos cursos de formação universitária, pedagogia e licenciaturas; e a ampliação da universidade, novo mercado de trabalho para professores, reorganizou o trabalho docente.

A separação da categoria em professores de ensino *básico* e de ensino *superior*, não se fez sem o estabelecimento de uma hierarquia entre as partes. Essa hierarquia implica uma divisão do trabalho: o professor “superior” produz conhecimento, é o trabalhador intelectual; o professor da educação básica é o “operário” (MAFRA, 1998, p. 26) que aplica os métodos e reproduz o conteúdo produzido pelo professor-pesquisador universitário. Ao professor-

operário, quando lhe ocorre a possibilidade de introduzir-se na esfera acadêmica, é principalmente por meio do estudo das metodologias e práticas de ensino.

Conforme uma imagem recorrente no professorado, o professor da educação básica é um “passador” – ou “repassador” – do conteúdo que “recebeu” durante a formação universitária (CONCEIÇÃO, 2008). Ele não é sujeito do objeto de seu ensino, é apenas meio ou instrumento para transmiti-lo. E, como não produz conhecimento ele mesmo, precisa ser “reciclado” em cursos de formação continuada, de tempos em tempos, enquanto persiste no exercício da profissão.

A divisão do trabalho do professor, e a presumida concentração da produção de conhecimento na Universidade, contribuiu para a expansão do ensino, mas também para sua precarização. Dispositivos como livros didáticos, conteúdos apostilados e currículos controlados “de cima”, pelas secretarias de educação, possibilitaram o acúmulo de horas em sala de aula pelos docentes do “ginásio” (fundamental II) e do “colégio” (ensino médio), que não mais exerciam seu trabalho de modo artesanal, empenhando tempo em estudo, pesquisa e produção original de recursos didáticos; além disso, a dita cisão fomentou diversos mercados em educação, como o das escolas particulares, destinadas à elite, para manutenção de seu *status quo*; o do livro didático e paradidático; e, por fim, o dos cursos de formação continuada destinados a professores da educação básica.

Um dos pré-construídos sobre o qual se sustenta o discurso da formação continuada é aquele de que, como efeito da má qualidade da formação inicial (na escola pública) e superior (na universidade privada), o professor é incapaz de continuar a formar-se durante o exercício da profissão, sem autonomia para estudar por conta própria ou na companhia de seus pares. O outro pré-construído, que nos parece servir de modo ambivalente ora ao discurso da “reciclagem” profissional, ora ao da “atração de talentos”, é aquele de fundo neoliberal e privatista, segundo o qual a estabilidade dos funcionários públicos os tornaria indolentes: como não precisam competir no mercado de trabalho, não se dedicam, param de “adquirir novas competências” e, assim, desatualizam-se e desqualificam-se⁶.

Carmagnani observa que a maior parte das “soluções” apontadas pela mídia para os problemas educacionais envolvem a aplicação de uma lógica empresarial à educação pública, “o trabalho do professor tem sido continuamente avaliado através de regras mercadológicas

6 Essa ideologia já está incorporada pela própria administração pública, que bonifica (ou não) os professores conforme o desempenho das escolas em que lecionam nas avaliações externas.

aplicadas em outros setores (provavelmente mais eficientes!); o trabalho deve ser ‘otimizado’ e a ‘eficiência’ premiada” (2009, p. 507). O léxico com que a mídia constrói sua representação de escola e professor ideais inclui lexemas como /segredo de sucesso/, /concorrência/, /escola campeã/, /obter mais com menos/, /marketing e gerência/, /treinamento de habilidades/, /desempenho/, /empresa/. Considerados os dois pré-construídos que mencionamos acima, parece-nos que, conforme os discursos circulantes na mídia, o grande vício da educação pública é, justamente, ser pública.

Para Ferreira (2012), a autoridade da Folha de S. Paulo, quando prescreve a exclusão e a substituição dos professores da educação básica pública, sustenta-se, principalmente, nestes dois dispositivos enunciativos: (1) a “objetividade do jornalismo”, quer dizer, sua enunciação impessoal, enunciva, responsável pela ilusão “de que o que foi produzido na cadeia discursiva é expressão fiel da realidade” (2012, p. 176); (2) a captação, pelo jornalista, do discurso de especialistas em educação, com os quais ele se identifica. Estudando a construção da imagem do professor de língua portuguesa, nesse mesmo jornal, não pudemos atestar, a partir dos dados obtidos de nosso *corpus*, nem a sustentação da objetividade do discurso jornalístico como meio precípua de produção da verdade (na FSP a *opinião* orienta a *informação*), nem a identificação do jornalista com o discurso do especialista em linguagem e ensino de língua. Ao contrário: noções científicas de língua e linguagem, sustentadas por pesquisadores de língua e literatura, linguistas e sociolinguistas, são repudiadas pelo jornal, em *editorial*, e por seus articulistas, em *opiniões*, que se baseiam nos postulados da tradição gramatical normativa⁷.

Se, em relação às “verdades” produzidas pelo jornalismo sobre o professor da escola básica em geral, Ferreira nota a captação do discurso acadêmico ou, ao menos, de sua imagem de cientificidade; em relação ao professor de português, notamos o movimento contrário: a desqualificação desse profissional passa pela desqualificação do conhecimento científico sobre a língua e sobre seu ensino-aprendizagem. O jornal sustenta ora uma concepção deontológica de linguagem, segundo a qual todas as regras de funcionamento da língua reduzem-se a normas positivas, ora uma concepção de matiz biológica, uma vulgata de Seleção Natural: “a língua de cultura é uma evolução da língua”. Quanto ao ensino de língua, para a imprensa ele deveria ser

⁷ A identificação entre o jornalista e o especialista por ele consultado ocorre em reportagens, mas o sentido destas é regido pelo dos textos opinativos publicados no jornal, comentários de colunistas, artigos e editoriais.

funcional, garantindo aos estudantes o domínio do instrumento de comunicação que lhes garantiria o acesso à “cultura”, ao emprego, à “cidadania”⁸.

Em novo levantamento bibliográfico, no final de 2013, encontramos dois textos dedicados ao mesmo evento discursivo que organiza nosso *corpus*: o factóide criado pela mídia em maio de 2011 a propósito da distribuição, pelo Programa Nacional do Livro Didático, do livro de português *Por uma vida melhor* (AÇÃO EDUCATIVA, 2011). Esses textos são: o artigo de Marisa Grigoletto, “Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escola”, publicado em 2012; e a dissertação de Maria do Socorro M. Lopes, “A construção da identidade do professor de Língua Portuguesa na imprensa”, apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Pará em 2012.⁹

O artigo de Grigoletto procura compreender “o lugar e o modo de circulação atribuído [pela mídia] ao conhecimento científico” sobre língua e ensino de língua, bem como “a posição-sujeito que se delinea para o aluno” nesse discurso. Ela observa que a mídia repudia o conhecimento científico sobre a língua e se manifesta veementemente contrária a propostas de ensino fundamentadas na linguística. Esse é o mesmo posicionamento que observamos nos editoriais de OESP e FSP sobre *Por uma vida melhor*, assim como na maioria dos textos de opinião publicados nesses jornais, que recolhemos em nosso *corpus* de pesquisa. A exclusão do conhecimento sobre a língua relaciona-se àquela concepção instrumental de ensino, de que falávamos acima, como se coubesse à escola ensinar, tão somente, a usar a língua, na suposição (1) de que o aluno não o saiba de modo algum, (2) de que a língua seja algo que só se aprende se houver ensino explícito e (3) de que esse algo seja uno, homogêneo e estável. Segundo a autora, no discurso da imprensa,

produz-se um lugar para a escola (o de ensinar para a aplicação utilitária imediata), uma posição-sujeito para o aluno (a de sujeito pragmático, que

⁸ Como discutiremos no capítulo 5 desta tese, a inserção na “cultura” letrada produzida pelo ensino instrumental ou funcional transforma os alunos, no máximo, em consumidores dessa cultura, não em produtores. E mais: se os estudantes são condicionados pela escola a “usar” a língua apenas como instrumento de comunicação, tornam-se incapazes de produzir discursos autônomos e expressivos, “autorais”, e estarão fadados a ser cidadãos de segunda classe: bons para serem dominados.

⁹ Posteriormente, entre 2014 e 2016, tomamos conhecimento de mais três produtos da academia sobre esse factóide, o artigo de Baronas e Cox, *Por uma vida melhor na mídia*, publicado em 2013; o artigo de Cavalcanti, *As faces de uma polêmica: o episódio do livro didático “Por uma vida melhor”*, também publicado em 2013; a dissertação de Pádua, *A polêmica em torno do livro didático “por uma vida melhor”: (des)construindo sentidos*, apresentada à Universidade Federal do Mato Grosso em 2015. Quando esses textos foram lidos, a revisão bibliográfica, de que trata este capítulo, já estava concluída; mas eles serão referidos oportunamente, conforme se faça necessário discutir os sentidos por eles produzidos a respeito da polêmica sobre *Por uma vida melhor*.

adquire a língua para uso, e não como sujeito que se constitui na língua) e um sentido para o ensino de línguas (da ordem da transmissão e da instrumentalização do aluno), além de uma dissociação entre saber pedagógico e saber científico, entre língua e produção de conhecimento, língua e reflexão, língua e embates político-sociais, língua e processos de subjetivação, aluno e atribuição de sentidos, ensino (na escola) e reflexão sobre produção de conhecimento. (GRIGOLETTO, 2012, p. 317-8)

A imagem do professor, sua “posição-sujeito”, não está no foco da autora, mas insinua-se a partir de alguns dos elementos apontados em sua análise. Parece-nos que seria compatível com a imagem do “repassador de conteúdos” que Conceição (2008) identificou nas representações da profissão docente por formandos em Letras. Um instrutor que transmite ao aluno o “domínio” do instrumento de comunicação, para o “exercício da cidadania”, o “acesso ao emprego” e a “ascensão social”; mas que, ao ensinar, não produz conhecimento sobre o ensino ou sobre o objeto de ensino, não se torna sujeito em face desse objeto. Portanto, a mesma observação feita por Grigoletto quanto ao sujeito-aluno, de que o discurso da imprensa concebe a língua como externa a ele, e não como constitutiva de sua subjetividade, cabe também para o modo como a imprensa concebe a relação do professor com a língua.

Lopes (2012) toma o discurso da imprensa como objeto de análise em virtude de uma dupla motivação: porque a imprensa veicula discursos prescritivos em relação à profissão docente, e porque veicula discursos que “formam um olhar” sobre essa profissão, fornecendo referências identitárias ao professor (LOPES, 2012, p. 28).

Contrapondo textos de imprensa sobre ensino de língua materna a textos de professores, estes veiculados em *blogs* ou em publicações especializadas, Lopes observa que há duas Formações Discursivas produzindo sentidos sobre o ensino de língua portuguesa, chamada pela autora de metalinguística, advoga pelo ensino prescritivo da norma gramatical, a outra defende um ensino de língua em sentido amplo, do qual faria parte, também, o ensino da norma. Os jornalistas estariam assujeitados pelo discurso da norma; os especialistas universitários em letras e linguística, pelo discurso do ensino plural – antes linguístico, que metalinguístico.

O professor de língua materna, na busca por lugares enunciativos para se firmar como profissional que pode falar sobre sua profissão (LOPES, 2012, p. 61), produziria uma fala “cindida”, aderindo ao discurso da universidade de modo a mostrar-se bem formado e atualizado, mas sem abrir mão do discurso normativista, que, propagado pela imprensa, é o que atinge a opinião pública e obtém “maior aceitação social” (LOPES, 2012, p. 111). O professor ficaria em cima do muro ou, como diz a autora, “no meio do caminho” entre as duas formações

discursivas, ora defendendo um ensino “renovado”, ora incorporando o normativismo, por “receio de mostrar-se publicamente como alguém que não sabe o que deveria saber” (LOPES, 2012, p. 113).

Essa conclusão da autora é plausível, mas o modo como foi obtida nos parece problemático. As duas formações discursivas que disputam sentidos sobre o ensino de língua portuguesa foram identificadas por intermédio da “polêmica” sobre o livro *Por uma vida melhor*, mas dentre os textos que Lopes selecionou para o *corpus*, a partir desse incidente, não há nenhum produzido por professores de educação básica. Só textos de jornalistas e articulistas da imprensa, por um lado, e textos de professores-pesquisadores universitários, por outro. Os textos de professores de português do ensino básico que integram seu *corpus* são anteriores à polêmica, e não respostas a ela.

A autora fez um exercício de análise anacrônico ao ler o discurso desses professores à luz de sentidos que se produziram depois de seu aparecimento. Por essa razão, talvez, argumentou que a discussão pública sobre *Por uma vida melhor* teria feito “emergir uma tensão existente entre as duas FD” que, antes e independentemente da circulação midiática, já estaria entranhada no cotidiano do ensino de língua portuguesa (p. 112). Em sua análise, suspeitamos haver dois equívocos: (1) que essa polêmica seja uma novidade na mídia (poder-se-ia documentar sua recorrência pelo menos desde meados do séc. XX¹⁰) (2) que a tensão entre as duas FD exista no ensino de LP *independentemente* da circulação midiática.

Mas, perguntamos: o que terá ocorrido ao discurso dos professores *a partir* da “emergência” da polêmica? Que lugar enunciativo o professor veio a ocupar? Como se viu e como foi visto nesse incidente? A repercussão do factoide deu azo para que os meios de comunicação ecoassem a voz do professor?

¹⁰ Napoleão Mendes de Almeida, um autointitulado “gramático e filólogo” (foi um bacharel em direito que lecionou português, antes de haver formação específica para o ensino de língua materna no Brasil), manifestava-se regularmente contra a “influência” da Linguística no ensino escolar de Língua Portuguesa, em sua coluna “Questões Vernáculas”, publicada semanalmente n’O Estado de S. Paulo, de 1936 a 1993. Bem antes disso, em 1912, uma crônica de Juó Bananére, publicada no semanário “O pirralho”, satiriza o posicionamento da imprensa (e da Academia Brasileira de Letras), contrária à aplicação do princípio fonográfico na reforma ortográfica de 1912. Bananére põe em cena a polêmica entre os defensores do princípio etimológico (entre os quais se enquadra seu narrador, “barbière e giurnalista”) e os do princípio fonográfico (os “mudernos” professores do Estado de São Paulo). Àquela altura, quando ainda não existiam faculdades de Letras no Brasil, são os professores do “ginásio” que protagonizam a polêmica. Cf. “A ortografia moderna” (ANTUNES, 1998, p.160-1).

Procuramos constituir o *corpus* desta pesquisa de modo que pudéssemos nos acercar dessas questões. Por isso, por um lado colecionamos testemunhos das imagens de professor difundida pelo jornal, por outro, respostas dos professores a essas imagens, vindas a público por intermédio da internet, em *blogs* de notícia “independentes” e em *blogs* pessoais dos próprios professores. Mas, da descrição do *corpus*, trataremos no próximo capítulo; por ora, convém encerrar essa revisão de literatura, indicando os subsídios que ela oferece aos nossos próximos gestos de leitura.

Dos trabalhos acadêmicos até aqui resenhados, depreendemos que nos últimos 20, talvez 30 anos, a voz *do* professor na imprensa foi suplantada pela fala *a respeito do* professor, e isso tanto em veículos especializados, “pedagógicos”, quanto na grande imprensa, que aqui examinaremos na figura do jornal diário (Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo).

A imprensa especializada convoca o professor para ser porta-voz de modelos de ensino que ela mesma forja apropriando-se de teorias pedagógicas, cujas fontes sonega a seus leitores-professores (ANJOS, 2008). Ao desqualificar os interlocutores desse modo, qualifica os modelos que lhes oferece não como auxílios, mas como soluções, fórmulas para preencher uma *tabula rasa*, que é o professor do ensino básico, tal como a imprensa especializada o imagina (ROCHA, 2007; PINTON, 2011).

No jornal diário, as principais fontes de informação sobre a escola pública são hoje os órgãos oficiais e os especialistas em educação (CRIPA, 2007; FERREIRA, 2012). Ao responsabilizar o professor pela crise do sistema de ensino, o jornal desqualifica-o como fonte; ao clamar por sua exclusão, descarta-o como interlocutor (CARMAGNANI, 2009; FERREIRA, 2012). Nem a mídia passa a palavra aos professores, nem eles a reivindicam – “ou porque sabem que lhes é negada essa participação ou porque creem que esses canais não lhes são, mesmo, destinados” (CAMPAGNUCCI, 2014, p. 59).

Quando o jornal tematiza o ensino de português, desqualifica o conhecimento sobre a língua desenvolvido na universidade; conhecimento que tem, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, orientado as propostas oficiais para o ensino de língua materna. Desqualifica as variantes populares, verdadeira língua materna do aluno da rede pública, e propõe que o ensino da língua-padrão se faça em substituição a elas. Desqualifica o professor mediante a presunção de que, se ele antepõe o ensino da língua ao ensino da metalinguagem gramatical, é porque desconhece a gramática normativa (LOPES, 2012).

2 Delimitação do *corpus* e construção do objeto de pesquisa

Grammatica é a arte de fallar e escrever incorrectamente uma lingua.

Segundo affirmam os grammaticos, a grammatica é o conjunto de regras tiradas do modo pelo qual um povo falla usualmente uma lingua. Ora, o povo falla sempre muito mal, e escreve ainda peiormente; logo, não é de estranhar que seja a grammatica a arte de fallar e escrever incorrectamente uma lingua.

Mendes Fradique, 1927

[Grammatica portugueza pelo methodo confuso]

O *corpus* desta pesquisa constituiu-se a partir de um conjunto de enunciados surgidos entre 12 de maio e 13 de julho de 2011, quando os meios de comunicação “denunciavam” maciçamente a distribuição, pelo Ministério da Educação (MEC), de um livro didático de português que ensinava a “falar errado”. O livro é *Por uma vida melhor*, um volume da coleção “Viver, aprender”, produzida pela ONG Ação Educativa e destinada à educação de jovens e adultos (EJA).

A polêmica instaurou-se a partir da seguinte notícia, publicada no portal IG, em 12 de maio:

Livro usado pelo MEC ensina aluno a falar errado

Livro didático de língua portuguesa adotado pelo MEC (Ministério da Educação) ensina aluno do ensino fundamental a usar a (1) **“norma popular da língua portuguesa”**.

O volume *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver, aprender*, mostra ao aluno que não há (2) **necessidade** de se seguir a norma culta para a regra da concordância. Os autores usam a frase (1) **“os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”** para exemplificar que, na variedade popular, só (1) **“o fato de haver a palavra os (plural) já indica que se trata de mais de um livro”**. Em um outro exemplo, os autores mostram que não há nenhum problema em se falar (1) **“nós pega o peixe”** ou (1) **“os menino pega o peixe”**.

Ao (3) **defender o uso da língua popular**, os autores afirmam que as regras da norma culta não levam em consideração a (4) **chamada língua viva**. E destacam em um dos trechos do livro: (1) **“Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas”**.

(5) **E mais**: segundo os autores, o estudante pode correr o risco (1) **“de ser vítima de preconceito linguístico”** caso não use a norma culta. O livro da editora Global foi aprovado pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático (IG, 2011). [Destaques nossos]

O objetivo deste capítulo é apresentar o processo de elaboração do *corpus* de pesquisa e a seleção das categorias por meio das quais ele será submetido a análises. Antes disso, porém, consideramos necessário estabelecer junto ao leitor a noção de *polêmica discursiva*, já que o traço polêmico dos enunciados com que nos deparamos, durante a leitura dos textos produzidos pela imprensa sobre *Por uma vida melhor*, tornou-se fundamental para a organização das fontes de pesquisa. Quando falamos em polêmica nos referimos, pois, a uma relação no interdiscurso polarizada por dois posicionamentos antagônicos e irreduzíveis: “para que haja polêmica, é necessário que sujeitos que ocupam certo lugar percebam tais ou tais enunciados como intoleráveis do ponto de vista desse lugar, a ponto de julgarem necessário entrar em conflito com a suposta fonte desses enunciados.” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 196)

Para embasar a hipótese de que esse traço seja típico dos enunciados do *corpus*, enumeramos as marcas linguísticas que indicam o caráter polêmico da notícia inaugural publicada pelo portal IG (v. destaques nossos no texto acima transcrito). Pudemos fazê-lo porque, nesse texto, a dissensão é explícita, está marcada na escolha lexical e nas estratégias enunciativa e argumentativa. Então, vejamos:

MARCA 1 – DISCURSO DIRETO

“norma popular da língua portuguesa”; “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”; “o fato de haver a palavra os (plural) já indica que se trata de mais de um livro”; “nós pega o peixe”; “os menino pega o peixe”; “Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas”; “de ser vítima de preconceito linguístico”

Por meio de citações diretas, delimitadas entre aspas (marca 1), o locutor exhibe o diálogo constitutivo de seu posicionamento discursivo, explicitando esse diálogo na superfície material do texto. Para isso, serve-se de um expediente intertextual: a reprodução, presumidamente literal¹¹, das palavras do Outro. Mas o recurso ao discurso direto, por si só, não caracteriza o outro como um oponente. A citação poderia ocorrer não para indicar discordância, e sim como um meio de captação do discurso citado para afiançar ou autorizar o discurso citante; não é o que ocorre nesse caso. O título da notícia é disfórico e indica que o Outro ocupa uma posição desautorizada pelo Mesmo, “ensina aluno a falar *errado*”. As palavras citadas servem, portanto,

¹¹ No jornalismo, grande parte das citações presumidas são, na verdade, reconstruções do texto-fonte ou atribuições a ele. É o caso da primeira sequência delimitada entre aspas no texto do IG: “norma popular da língua portuguesa”, que não se encontra no texto citado. Trataremos do assunto no cap. 6 deste trabalho, quando enquadraremos esse tipo de discurso direto na categoria da *aforização*.

de prova do “erro” que o discurso citante reprova no discurso citado e demarcam o conflito entre os posicionamentos das duas fontes enunciativas, o jornalismo do portal IG, por um lado; os autores do livro didático, por outro.

Se isso não bastasse para caracterizar a polêmica, também as marcas (2), (3), (4) e (5) indiciam a rejeição do portal IG ao posicionamento de *Por uma vida melhor* sobre o ensino de Língua Portuguesa. Vamos analisá-las uma a uma, pois importa, para os propósitos desta pesquisa, caracterizar a materialidade linguística da polêmica como geral e sistemática. A discussão sobre a marca (2), por razões que se tornarão evidentes, será adiada para o final dessa análise.

Em “defender o uso da língua popular” (marca 3), o predicado “defender” introduz a cenografia de uma altercação, um embate judiciário: se o discurso citado *defende* certa variedade da língua, é porque o discurso citante a *acusa*. Essa cenografia implica papéis actanciais: o discurso que instaura a polêmica é um sujeito ativo, que age sobre o discurso com o qual polemiza. Este, por sua vez, é colocado na condição de discurso paciente, cujo sentido é reconstruído pelo discurso agente.

A expressão “chamada língua viva” (marca 4), em virtude do particípio contrafactivo¹² (chamada), mostra que o locutor do portal não adere à voz de um enunciador¹³ Outro, que dá à “fala popular” o estatuto de “língua” e, ainda por cima, “viva”. O verbo contrafactivo põe em destaque o estranhamento, a não coincidência entre o *dizer* de um sujeito interpelado por um ideal de língua única (a única “correta”, a única que “existe”¹⁴) e o conteúdo do que ele diz, pois que seu *dito* está sob a perspectiva do Outro: existiria uma língua que é “viva” e se transforma, apesar da língua que se ensina na escola, conservada (isto é, estática, “morta”) nos compêndios de gramática normativa.

No último parágrafo, um operador de escalaridade, “e mais” (marca 5), introduz o argumento mais forte para a conclusão a que a notícia visa impelir o leitor, mas o faz na forma de um adendo, como se a conclusão fosse já ponto pacífico (qual seja a conclusão: o livro é ideológico, populista, e subverte a ordem da Gramática Normativa). Essa estratégia do golpe

¹² Se alguém diz a “*chamada* revolução de 64”, é porque são outros que, contrariamente às convicções desse alguém, assim se referem à tomada do poder pelos militares no Brasil, em 1964.

¹³ Os termos “locutor” e “enunciador” estão sendo empregados no sentido dado por Ducrot (1980). O primeiro é sujeito do ato de fala, o segundo é sujeito da perspectiva enunciativa, isto é, do “ponto-de-vista”.

¹⁴ É lugar-comum da atitude de policiamento linguístico dizer que uma palavra não dicionarizada “não existe” (mesmo que esteja na boca do povo).

de misericórdia serve para dar ênfase suplementar ao último argumento (KOCH, 2004). Não é para menos: o argumento derradeiro, nesse caso, ataca um emblema do posicionamento do Outro, a fórmula¹⁵ “preconceito linguístico”, cuja validade o discurso normativo-prescritivista rejeita, pois é essa a fórmula que habilita o Outro a interpretar “correção do erro” como “discriminação do falante”.

A marca (2), um pressuposto instaurado pelo lexema /necessidade/, projeta-se desde a superfície enunciativa até patamares subjacentes da produção do sentido e, por isso, revela-se uma chave de leitura para a articulação elementar que caracteriza as polêmicas discursivas: o discurso que instaura a polêmica não “transcreve” nem as palavras, nem as noções do discurso com o qual polemiza, ele as “traduz” conforme suas próprias restrições semânticas, incompatíveis com as do Outro. É assim que uma modalidade alética no discurso-fonte, a *possibilidade* (“Eu *posso* falar os livro? Claro que *pode*”), foi lida a partir de seu par opositivo, a *necessidade* (“não há *necessidade* de se seguir a norma culta para a regra de concordância”) e, sucessivamente, “traduzida” pelo discurso citante, quer dizer, interpretada por ele, como uma modalidade deôntica, a *obrigação*.

Os autores do livro didático fazem uma provocação aos porta-vozes do discurso hegemônico: “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.” Tal provocação nos mostra (1) que esse embate tem uma memória: os polos ativo e passivo são reversíveis, podem alternar-se em diferentes momentos de irrupção da polêmica, e (2) que o discurso dominante, ao qual o livro didático se contrapõe, é um discurso do *dever*, que impõe obrigações e demanda obediência. Os autores do didático, ao contrário, autorizam à desobediência (“Eu *posso* falar os livro? Claro que *pode*”). O sentido de /pode/, nesse caso, oscila oportunamente entre /possibilidade/, sentido compatível com a concepção descritiva de regra gramatical, e /permissão/, sentido compatível com a concepção prescritiva.

O discurso normativo-prescritivista entende /necessidade/ como /obrigação/ porque não se constitui a partir de uma semântica do /ser/, que observe relações de necessidade ou possibilidade, conformes à natureza física – modalidades compatíveis com o discurso

¹⁵ “Fórmula” é uma categoria de AD estabelecida nas pesquisas de Alice Krieg-Planque (2010). A expressão “preconceito linguístico” parece satisfazer todas as condições postas pela pesquisadora para que seja considerada uma fórmula, em sentido estrito. São quatro essas condições: cristalização lexical, inscrição numa dimensão discursiva, notoriedade (constituir-se como um *signo socialmente partilhado*), caráter polêmico. Ver o capítulo 4, “Propostas: as propriedades da fórmula” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 61-108).

objetivado das ciências descritivas –, mas sim a partir de uma lógica do /dever/, que se institui segundo a norma positiva¹⁶ (KELSEN, 2009), e não segundo a natureza. Isso nos sugere que a incompatibilidade radical do discurso da linguística descritiva com o discurso gramatical prescritivo reside na oposição entre a modalização ontológica do primeiro e a modalização deontológica do segundo. Para o primeiro, a gramática de uma língua é o conjunto das regularidades observáveis na atividade languageira de seus falantes. Para o segundo, trata-se de um conjunto de normas prescritivas impostas voluntariamente, que se aplicam à conservação de padrões morfossintáticos e estilísticos da língua escrita; normas que, em determinados registros e âmbitos “mais formais” da interação verbal, chegam a coagir os falantes à correção da fala pela escrita. Tais padrões, determinados por critérios de ordem diversa – histórica, política, socioeconômica e estética – (TRAVAGLIA, 2000), constituem um ideal de língua e de unidade linguística profundamente arraigado à ideologia burguesa (BAGNO, 2010), para a qual a língua é um elemento identitário da nação¹⁷ e símbolo de sua unidade cultural.

De uma perspectiva crítica à ideologia burguesa, os esforços de unificação da língua testemunham que esta é um instrumento do Estado para o controle da atividade econômica, analogamente à unificação da moeda, dos pesos e das medidas, e para a manutenção da unidade política, como aponta Pierre Bourdieu:

A língua oficial está enredada com o Estado tanto em sua gênese quanto em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se uma norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente

¹⁶ Para construir uma teoria positiva do ordenamento jurídico, Kelsen parte da distinção entre a teoria do **ser** (uma ontologia, de que se ocupariam as ciências naturais) e a teoria do **dever ser** (uma deontologia, de que se ocuparia sua *Teoria Pura do Direito*): a primeira diz respeito ao mundo natural, que pode ser explicado pelas ciências naturais (descritivas) com critérios de verdadeiro/falso. Tal explicação segue o princípio da causalidade: uma causa conduz a um efeito, segundo a necessidade ou a possibilidade. A segunda diz respeito às normas jurídicas, atos de vontade do legislador que se dirigem intencionalmente a uma conduta, para *obrigar* a ela, *proibi-la* ou *permiti-la*. As normas não se qualificam como verdadeiras ou falsas, porque não há nenhuma pressuposição de sua correspondência com o mundo natural, mas como válidas ou inválidas, sendo as válidas relacionadas a mecanismos de coerção. Também não se qualificam como corretas ou erradas, porque não são formalizações de princípios morais. Uma sanção moral aprova ou desaprova determinada conduta, ao passo que a sanção jurídica determina a punição da conduta que contraria uma norma válida.

¹⁷ Cf. com o conceito de “Língua Semióforo”, discutido por Conceição (2008) e com o de “Língua do Estado” desenvolvido por Philippe Barbaud (2001), a propósito do francês do Québec: “fórmula descritiva dotada do poder de generalizar a maioria dos usos que são governados pela norma linguística, por exemplo, o francês dito universal [e] que torna inevitável o *contato* de todo falante-cidadão com uma variedade de francês que não é autenticamente vernácula” (2001, p. 256).

medidas. [...] Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa mesma “comunidade linguística” constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística. (BOURDIEU, 1998, p.32)

Note-se: Bourdieu fala em imposição estatal do “reconhecimento universal da língua dominante”, mas não em transmissão do conhecimento dessa língua e da norma que a disciplina. A separação entre o *conhecimento* da língua e o *reconhecimento* de sua autoridade é essencial para que o padrão linguístico se torne o instrumento de dominação política que ele é:

[...] os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás, bastante desigual) do *conhecimento* da língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do *reconhecimento* desta língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo linguístico e, por essa via, das próprias mudanças da língua. [...] A hipercorreção pequeno burguesa, cujos modelos e instrumentos de correção se inspiram nos árbitros mais consagrados do uso legítimo (acadêmicos, gramáticos, professores), define-se através da relação subjetiva com a “vulgaridade” popular e com a “distinção” burguesa. Isso ocorre de tal maneira que a contribuição desse esforço de assimilação (às classes burguesas) e de dissimilação (em relação às classes populares) para a mudança linguística só é mais visível do que as estratégias de dissimilação por ela suscitadas junto aos detentores de uma competência mais rara. (BOURDIEU, 1998, p.50)¹⁸

A homogeneidade a que a língua oficial pretende é ideal e impraticável. Sua norma é uma entidade abstrata, “cuja definição e descrição – tal como dadas nas gramáticas normativas – não encontram comprovação empírica na realidade histórico-social” (BAGNO, 2000, p. 26). Por isso, ela é também um instrumento ideológico, uma miragem de língua: avaliada pelo senso comum como condição para a ascensão social, não corresponde às variantes da língua efetivamente postas em uso pelas elites em nenhuma de suas esferas de atuação social; a não ser, talvez, na famigerada situação da entrevista de emprego.

¹⁸ O argumento de Bourdieu é interessante por chamar nossa atenção tanto para o caráter artificial da língua-padrão quanto para o mecanismo por meio da qual ela auxilia a reprodução das diferenças sociais. O autor, entretanto, leva esse argumento ao limite da redução sociológica, pois considera a “hipercorreção” o principal, senão o único, motor da mudança linguística. A esses confins não podemos acompanhá-lo. Se fosse como diz, em sociedades sem classes (isto é, sem o antagonismo fundamental que caracteriza a sociedade capitalista) as línguas não se transformariam e não se diferenciariam, seriam homogêneas. A grande variedade de ramos nos troncos linguísticos indígenas do Brasil, por exemplo, indica que essa hipótese não procede.

O ensino pautado na gramática normativa não é ensino da língua, é um ensino a respeito da língua, por meio do qual se transmite ao aluno uma nomenclatura que lhe possibilita reconhecer e nomear estruturas, como as flexões do verbo ou as funções sintáticas do período, mas pouco informa sobre o funcionamento do sistema de categorias que subjaz a essa nomenclatura. É, principalmente, um ensino por meio do qual se transmitem “regras de etiqueta” para um uso correto da língua: a escola prescreve (ou proscreeve) os usos da língua tendo como critério o prestígio dos falantes que os praticam. O que não se transmite, nesse ensino, é o uso propriamente dito, pois pressupõe-se que os alunos já cheguem à escola como usuários competentes de “sua própria” língua.

Eis um efeito de sentido, talvez o principal, produzido pela ideologia da língua: supõe-se que *todos os alunos* sejam falantes nativos da língua a respeito da qual a escola ensina. A maior parte deles, porém, não o é: suas variantes maternas diferem estruturalmente da língua-padrão. Embora as diferenças sejam poucas (falantes de variantes populares e de variantes urbanas cultas podem compreender-se perfeitamente), incidem sobre aspectos que se transformam, segundo essa mesma ideologia, em parâmetros para separar quem sabe de quem não sabe “O” português: o sistema pronominal, a flexão verbal, a concordância verbal e nominal. Os que não o sabem, aprenderão na escola a identificar e a valorizar os usos prestigiados da língua, mas não incorporarão esses usos a sua competência linguística, pois a escola não ensina aquilo que pressupõe já sabido.

Considerando isso, parece confirmar-se a hipótese de Gnerre (2009, p.29-30), para quem o propósito da educação formal é dar às massas “alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais”, como “um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes” para saber “quem é quem”. A norma-padrão é o principal desses parâmetros. Ela é ideal e inexequível, mas aparece para os dominados como um atributo do dominador, um atributo legitimador de seu poder. Isso leva os “de baixo” a considerarem-se legitimamente rebaixados e a perceberem a relação de dominação linguística como um fato natural, concepções que se patenteiam em juízos como “português é muito difícil”.

A indignação da imprensa “de referência”¹⁹ contra o ensino de língua que “não corrige os erros” das classes populares é, portanto, uma desfaçatez, pois tal ensino é o que melhor serve ao propósito de conservar cada classe em seu lugar.

¹⁹ Grillo (2004), que estudou a representação da greve dos petroleiros de 1995 em OESP e FSP, aplica a restrição “de referência” para significar a pretensão de objetividade e isenção ideológica desses dois jornais. Discini (2003), comparando os dois veículos quanto ao *ethos*, qualifica-os como imprensa “dita

A análise da marca (2) conduziu-nos numa digressão sobre o caráter ideológico da norma-padrão e permitiu-nos identificar a formação ideológica que anima o discurso gramatical normativo-prescritivo: o ideal da língua única.

Por uma vida melhor, informado por teorias sociolinguísticas, assume a posição oposta: ao propor o ensino contrastivo, pluraliza o objeto de ensino. Concebe a língua como um multissistema de variantes, sujeitas a normas diversas, cujo valor social varia conforme o prestígio de seus falantes. Esse é o posicionamento intolerável, do ponto de vista da imprensa, que tem levado seus veículos a polemizar com os autores do livro, com sociolinguistas e linguistas, e com quem quer que enuncie a partir de uma concepção multissistêmica de língua.

A perspectiva sociolinguística permite compreender o ideal da língua única como um instrumento de dominação usado para justificar a ascensão de um grupo social sobre outros, cujas variantes linguísticas, por serem sistemas plenamente funcionais, seriam tão passíveis de se legitimarem quanto aquela que, dado o poder e o prestígio de seus falantes, erige-se em padrão de correção para as demais.

A partir dessa configuração polêmica, submetida a novos enquadramentos²⁰ e a sucessivos deslizamentos de sentido, o factóide a respeito de *Por uma vida melhor* obteve projeção nacional e permaneceu em pauta por mais de um mês. Frequentou noticiários de TV, de rádio, a imprensa diária e as revistas semanais.

Em resposta aos meios de comunicação, a Ação Educativa divulgou amplamente, para a imprensa empresarial e para os veículos “independentes” de internet, uma cópia digital do primeiro capítulo do livro, chamado “Escrever é diferente de falar”, de onde haviam sido extraídas as frases em “linguagem popular” que serviram à exploração da mídia. Recuperado o contexto dos fragmentos isolados pelos veículos de comunicação, tornou-se claro que o livro não tratava de ensinar outra coisa senão a língua-padrão. O trecho explorado pela mídia é dedicado às regras de concordância: apresenta o princípio geral, compara a norma-padrão com a norma popular e ensina concordância nominal e verbal segundo a “norma culta”.

séria”, instaurando o pressuposto de que não o são, mas ratificando a oposição entre esses veículos, destinados a consumidores de perfil socioeconômico A e B, e a imprensa sensacionalista, cujo público-alvo são as classes C e D.

²⁰ Dentre esses enquadramentos, nos parece especialmente interessante a apropriação da polêmica sobre o ensino de língua por articulistas de economia, as relações entre língua e economia que se teceram em seus enunciados e as metáforas que essa aproximação gerou. Mas isso é problema bastante para outra pesquisa.

O propósito desse tipo de abordagem é explicitar o conhecimento gramatical internalizado do estudante, a gramática de sua variedade vernácula, antes de lhe ensinar algo novo: a concordância nominal e verbal, característica da variedade-padrão. O ensino se faz, no caso, por meio da comparação – e do contraste – entre regras estruturais de diferentes variantes do português. Eis o contexto dos trechos destacados na notícia do portal IG:

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:

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. (RAMOS *et al.*, 2011, p. 14-6)

O título e o tópico frasal dessa seção do capítulo nos confirmam que seu tema é “a concordância entre as palavras”. Sobre ele, os autores são bastante conservadores, quanto a dois aspectos, pelo menos:

1. Ao afirmarem que a concordância auxilia a “elaboração de orações com significado, porque mostra a relação existente entre as palavras” (grifo nosso), implicam, em contrapartida, que a ausência das marcas redundantes de plural atrapalha a produção de sentido, aderindo, com isso, ao pré-construído de que as normas de concordância produzem a expressão de pensamentos corretos, complexos. Segundo esse pré-construído, a língua reflete a atividade mental, que lhe é preexistente: quanto mais “complexo” o sistema flexional de uma língua, quanto maior a gama de categorias e relações formais que ele comporta, mais “complexo” é o pensamento que tal sistema comporta (daí a máxima de Heidegger, “só é possível filosofar em alemão”). Lugar-comum do discurso normativo-prescritivo: as normas da língua-padrão,

registradas nas gramáticas normativas, seriam as únicas capazes de garantir a expressão de pensamentos elaborados, complexos, abstratos, filosóficos etc. Na ausência de tais normas, estaríamos diante de uma língua simplória que só poderia expressar o pensamento primitivo.

Nos enunciados em que expõe sua concepção de língua, o livro rejeita esse discurso e mostra que o considera elitista, mas quando se trata de transmitir a norma, deixa de questionar as bases ideológicas sobre as quais ela se sustenta, e acaba por reforçá-lo.

O segundo parágrafo do trecho acima reproduzido consome-se em exemplos de concordância de gênero e número conformes à língua-padrão; o terceiro descreve o funcionamento da norma ilustrada pelos exemplos. Ao final deste, dizem os autores que o fenômeno “ocorre na norma culta”. E acrescentam, quase como uma ressalva: “Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente.” É a partir desse ponto que a exposição recorre a uma abordagem contrastiva de ensino da língua materna, comparando a variedade que se quer ensinar, “norma culta”, com aquela que se supõe que o estudante já conheça, “norma popular”.

2. Ao chamarem a variante-padrão de “norma culta”, porém, os autores do livro aderem à posição elitista que sua abordagem contrastiva lhes permitiria superar. Essa denominação restringe o *status* de “cultura” àquela produzida sob mediação da língua escrita, por grupos sociais com acesso regular à educação formal, as classes dominantes (de hoje e de ontem), que têm controlados os mecanismos de acesso ao conhecimento da variante-padrão escrita. As manifestações culturais de transmissão oral ficam, por tabela, rebaixadas ao estatuto pejorativo de folclore, “cultura popular”, ou outro que o valha.²¹

O texto do livro didático, preocupado em ensinar concordância nominal e verbal segundo a norma-padrão, mostra-se, de início, assujeitado pelo discurso normativo-prescritivista. Só vem a questioná-lo depois de ter transmitido o preceito gramatical e, ainda assim, de modo indireto, quando aborda a questão do “preconceito linguístico”. A expressão

²¹ Essa concepção de cultura corresponde ao posicionamento que examinamos quanto às ideias linguísticas, pois a distinção entre línguas complexas e línguas simples recobre a mesma oposição semântica fundamental entre civilizado/não-civilizado. Aprofundar a discussão nos desviaria do escopo deste trabalho, mas cabe uma nota. A dicotomia simplifica, a ponto de encobrir, a complexa rede de relações que, no curso da história, se tece entre práticas culturais de diferentes matrizes, associadas ora à transmissão escrita, ora à transmissão oral. Para ficar num só exemplo, tomamos a *Odisseia* de Homero. Conservado e transmitido pela escrita desde a Antiguidade Clássica, esse “monumento” da civilização europeia origina-se na poesia oral da Grécia arcaica. Até princípios do séc. XX, porém, a epopeia homérica persistia na “cultura popular” de tradição oral em comunidades pastoris da região dos Balcãs, transmitindo-se através das gerações na voz de aedos analfabetos.

“preconceito linguístico” incorpora uma dupla contestação: (1) dos sentidos negativos que o discurso da língua única atribui à “norma popular” (errada, inculta, simples, primitiva), (2) da discriminação que sofrem os falantes dessa variedade.

Como um abracadabra às avessas, a fórmula (KRIEG-PLANQUE, 2010) “preconceito linguístico” tem o poder de ativar o mecanismo de *interincompreensão* polêmica e, assim, o jornalismo do IG produz uma inversão radical: “entende” que o livro se propõe a ensinar justamente o que ele presumia já sabido pelos estudantes a que se destina, isto é, a “usar a ‘norma popular da língua portuguesa’”.

A polêmica diz respeito ao ensino de língua materna, que a imprensa “de referência” concebe pelo viés da prescrição, por isso, os textos que os jornais produziram sobre o assunto trataram não só da língua que a escola deveria ensinar, mas também do professor que se encarrega da tarefa – sua formação, seu conteúdo, sua “função” social –, prescrevendo ou proscrevendo conteúdos e atitudes. Arma-se a guerra entre a imprensa e os linguistas²², mas os professores de língua portuguesa, sujeitos do ensino em questão, não são chamados a se posicionar. São feitos, também, objetos da disputa.

Os professores, porém, manifestaram-se (pelos canais que puderam) e os enunciados que produziram entraram em circulação no debate. Houve textos assinados por professores replicados em sites e *blogs* de caráter jornalístico. Alguns deles foram recolhidos pela ONG Ação Educativa num dossiê em desagravo a *Por uma vida melhor* (AÇÃO EDUCATIVA, 2011), enviado aos meios de comunicação que repudiavam o livro e disponibilizado para consulta pública no site da ONG.

A ampla dispersão – que se produzira com o muito repetir, fragmentar e remontar de trechos destacados daquele mesmo capítulo de *Por uma vida melhor* – dificultou, porém, nosso processo de organização das fontes de pesquisa. Durante mais de um mês, os dois jornais que observávamos geraram uma infinidade de enunciados, em “formatos” diversos e dirigidos a público variado. Perguntamo-nos, então, sobre os critérios para recortar esse campo discursivo difuso, de modo a tirar dele uma parte representativa, por meio da qual pudéssemos examinar o sistema de restrições que regula sua produção de sentido.

²² A análise do *corpus* mostra que os autores do LD são qualificados pelos textos de imprensa como linguistas e só secundariamente como professores.

2.1 Critérios para a construção do *corpus* em Linguística e em Análise de Discurso

As questões que levantamos durante a construção do *corpus* – sobre seu fechamento e sobre o caráter exaustivo ou representativo da amostra – refletem, em boa medida, a problemática por meio da qual, nos últimos 50 anos, se tem elaborado, a partir de noções preexistentes nas ciências da linguagem, uma concepção de *corpus* própria à Análise de Discurso. Por isso, vamos recuperar momentos dessa história que nos permitam situar o que, neste trabalho, entendemos por *corpus* e quais os critérios que adotamos para elaborá-lo.

Na tradição linguística descritiva, o *corpus* é uma amostra de linguagem, um *conjunto finito de enunciados*, constituído em função das categorias linguísticas que se pretende investigar. Uma vez empreendida a pesquisa, ela deve descrever esse conjunto de modo exaustivo e adequado (GREIMAS; COURTÉS, 1993, p. 73-4). Porém, quando se colecionam dados produzidos em língua viva (cujo inventário é aberto e virtualmente infinito) é difícil postular o fechamento do *corpus* e, como sua correlata, a exaustividade da análise. Por esse motivo, a vertente distribucional da linguística pretenderá que o *corpus* seja tão somente uma *amostra representativa*, “um conjunto, tão variado quanto possível, de enunciados efetivamente emitidos” (DUCROT; TODOROV, 1998, p.42) por usuários de determinada língua, que sirva de base para a descrição de suas regularidades.

Para Greimas e Courtés (1993, p. 73-4), exigências como as de exaustividade e adequação fundamentam-se numa concepção positivista da relação entre sujeito e objeto de conhecimento que pressupõe a “objetividade” do *corpus*, como se este funcionasse autonomamente por suas próprias regras, sem nenhuma interferência do pesquisador que o descreve e analisa. Essa concepção não é pertinente à análise semântica ou à análise de discurso, pois “quando se trata de dar conta de um campo semântico ou de um discurso dado, o *corpus* que serve de ponto de partida ao analista é sempre provisório” (tradução nossa)²³. Um modelo hipotético, projetivo e preditivo, é construído pelo sujeito a partir de dados escolhidos por intuição, depois é aplicado sucessivamente aos demais dados do *corpus* (por amostragem ou até a saturação), que o confirmam ou não. Apesar do recorte inicial, objetos abarcados pelo modelo podem encontrar-se dispersos fora dos limites do *corpus*, o que aponta a impossibilidade de seu fechamento. Na análise semântica, portanto, não se poderia exigir o

²³ No original: “(...) qu’il s’agisse de rendre compte d’un champ sémantique ou d’un discours donné, le *corpus* qui sert de point de départ à l’analyse est toujours provisoire (...)”. (GREIMAS; COURTÉS, 1993, p.74).

fechamento do *corpus*, nem postular a exaustividade da análise, mas apenas pretender que o conjunto seja representativo.

Maingueneau (2006, p.138), cujo lugar de fala é o campo já constituído da Análise do Discurso, também nega a objetividade dos *corpora*: “geralmente é o *corpus* que de fato define o objeto de pesquisa, pois ele não lhe preexiste. Mais precisamente, *é o ponto de vista que constrói um corpus [...]*”. A problemática que homogeneiza o *corpus* em AD diz respeito às condições de produção do discurso, como, por exemplo, o pertencimento ideológico dos sujeitos, a conjuntura histórica ou a esfera de circulação dos enunciados, que os vincula a determinado gênero discursivo, com arranjos composicionais, temática e estilo relativamente estáveis.

Nesse trâmite, há um risco de petição de princípio: a correlação entre marcas linguísticas e posicionamentos (como a identificação entre lexemas e ideologemas), por exemplo, poderia resultar de os enunciados do *corpus* terem sido selecionados *a priori*, porque se pretendia demonstrar que tal ideologia se materializa em tal discurso, dado que “as condições de produção dos enunciados, admitidas como pertinentes para constituir” o *corpus*, “já são opções teóricas que condicionam a interpretação.”(MAINGUENEAU, 2006, p.140). Afinal: o biscoito vende mais, porque está sempre fresquinho, ou está sempre fresquinho, porque vende mais?

Por essas duas razões, (1) porque pode haver circularidade entre a hipótese do analista e o *corpus* elaborado para testá-la e (2) porque o discurso demanda, para a construção do sentido, uma representação de suas condições de produção, a delimitação do *corpus* é precária e sujeita a reconfigurar-se no decorrer da análise. Além disso, se o analista permanece “fechado no *corpus*”, não pode ver, “sob as palavras do locutor, a presença das palavras dos outros, [...] utilizadas voluntariamente ou retomadas inconscientemente, reproduzidas fielmente ou transformadas.” (MAINGUENEAU, 2006, p. 140). Como o discurso é constituído no diálogo, sua identidade forma-se na alteridade, conforme ele incorpora ou rejeita outros discursos. Para encontrar o sentido de um enunciado é preciso situá-lo no interdiscurso, ampliar a investigação em direção a outros discursos que coabitam o mesmo universo e em direção a enunciados que os precedem, até abarcar o discurso e seu território, o discurso e sua memória. O fechamento do *corpus*, portanto, não é possível, e, ainda que o fosse, isso não garantiria o sucesso da análise.

2.1.1 Unidades tópicas e não tópicas

O princípio dialógico de construção da identidade de um discurso a partir da alteridade, a que Maingueneau (2008b) chamou “primado do interdiscurso”, traz mais um problema metodológico para a construção do *corpus* em AD: expõe a limitação das categorias de análise ditas tópicas, por meio das quais o analista imagina o campo discursivo como um território delimitável, passível de objetivação, unidades como *tipos e gêneros de discurso*.

Quando o critério de estabelecimento do *corpus* é o gênero discursivo, há ainda outro risco para o analista: o de isolar o gênero e estudá-lo como um sistema autônomo, estabilizado, inerte, apartado das práticas e da esfera de circulação social que o tenham produzido; com o que a análise do gênero resultaria incapaz de evidenciar os laços entre a língua e o falante, os textos e a história, o discurso e a sociedade que o produz – e que, por meio dele, se reproduz. Ainda que contido na fôrma de um gênero, o discurso permanece aberto a sua exterioridade, que pode acarretar, e de fato acarreta, contínuas transformações à f(ó)rma do gênero. Por isso, diz Bakhtin (2003), a estabilidade dos gêneros do discurso é apenas *relativa*²⁴.

Seria preciso, para acessar o interdiscurso, analisar através e além das fronteiras estabelecidas pelas categorias tópicas, recorrendo, para isso, a unidades não tópicas. Trata-se, por exemplo, de estabelecer *percursos* de análise de elementos de ordem diversa – semântica, lexical, enunciativa etc. – extraídos do interdiscurso, sem postular, por meio deles, a delimitação de zonas de regularidade e o fechamento de espaços discursivos.

Ao definir o estatuto das unidades não tópicas, Maingueneau revisita as primeiras formulações, em Foucault (2008) e Pêcheux (2010), do conceito de Formação Discursiva. Lembra que, para aquele, a FD é um paradoxo entre regularidade delimitável e distribuição incontinente, pois corresponde a um “sistema de dispersão” de discursos. Para este, trata-se da materialização, em linguagem, de uma Formação Ideológica, pertinente a certa Formação Social. Nesse caso, conforme o conceito de ideologia do marxismo althusseriano, a FD determinaria *o que pode e o que deve ser dito* a partir de uma posição de classe, numa

²⁴ Como exemplo de “autonomização” do gênero, poderíamos mencionar as práticas de ensino de produção textual da chamada “educação bancária”. Em cursos profissionalizantes, como o de secretariado, os textos da “redação executiva” (cartas comerciais, ofícios, memorandos, circulares etc.) apresentavam-se aos estudantes sem nenhum dado contextual, sem que se discutissem as questões de hierarquia e as relações sociais que davam forma à comunicação nas situações de trabalho, mas, sim, como fórmulas a serem, simplesmente, copiadas, quaisquer que fossem as circunstâncias das situações específicas de interlocução a que os textos estivessem destinados.

determinada conjuntura: até aqui, parece tratar-se de uma unidade tópica, delimitável. Mas Pêcheux (2010) compreende a dinâmica da ideologia também a partir de uma perspectiva psicanalítica: é ao inconsciente que a ideologia se “agarra” quando interpela o indivíduo em sujeito. E, no lugar mesmo em que se fixa, ela “desliza”, em virtude dos deslocamentos do significante por meio dos quais o inconsciente, esse Outro no Mesmo, produz sentidos.

As duas principais matrizes da Análise de Discurso francesa, a *Arqueologia* de Foucault e a *AAD* de Pêcheux, conceberiam, portanto, as formações discursivas como ambivalentes: regulares e irregulares, homogêneas e heterogêneas, tópicas e não tópicas.

É o caráter não tópico da FD que interessa a Maingueneau (2008a), porque permitiria ao analista acessar o interdiscurso, por meio da construção de *corpora* heterogêneos, reunidos mais de um gênero e/ou mais de um posicionamento numa mesma formação, sem que com isso se reduza sua heteronomia. Mas, diferentemente do *corpus* tópico, que é “espelho” de uma unidade dada de antemão, seja ela uma instituição (como uma empresa jornalística), um gênero (como a reportagem), uma ideologia (como o normativismo gramatical), o *corpus* formado por uma unidade não tópica resulta de uma espécie de ato violento do sujeito, pois coloca em evidência suas hipóteses de pesquisa: “o pesquisador constrói certa configuração de textos para levar o universo do discurso a responder às questões que ele elaborou” (2008a, p. 22). Vislumbra-se, outra vez, o risco de petição de princípio. Como escapar à circularidade?

Faremos, nesta pesquisa, a tentativa de confrontar, no exercício da análise, categorias não tópicas, como a *interincompreensão regulada*, com categorias tópicas “empiricamente caucionadas”, como os gêneros de discurso. Assim, procuramos evitar, por um lado, o delírio interpretativo conduzido pela atitude idealista, e, por outro, o objetivismo abstrato de uma análise confinada a estruturas dadas previamente. Afinal, essa dualidade é constitutiva da disciplina, se não das ciências humanas:

[...] não pode haver análise do discurso, no sentido de uma disciplina empiricamente caucionada e integrante das ciências humanas, se ela não construir um saber sobre as unidades tópicas, aquelas que se apoiam sobre cartografias dos usos languageiros. Mas não pode também haver análise do discurso se houver exclusão das formações discursivas e dos percursos, isto é, de unidades que contrariam as fronteiras preestabelecidas. Restringir a análise do discurso apenas às unidades tópicas seria denegar [no sentido psicanalítico] a realidade do discurso, que é relacionamento permanente do discurso e do interdiscurso, que em retorno o redistribui perpetuamente. É esse impossível fechamento que me parece testemunhar a persistência da noção de formação discursiva: não haveria análise do discurso se não houvesse agrupamentos de enunciados inscritos nas fronteiras, mas, por outro lado, também não haveria

análise do discurso se o sentido se fechasse nessas *fronteiras*. (MAINGUENEAU, 2008a, p.25)

2.1.2 *Corpus e arquivo*

Nos *corpora* de AD, não se aplica uma categoria linguística *a priori* que justifique a reunião dos enunciados num mesmo conjunto. Por essa razão, os analistas de inspiração historiográfica costumam objetar a que se atribua a denominação *corpus*, herança da linguística descritiva, aos conjuntos de enunciados submetidos à análise de discurso.

Os critérios de homogeneização dos enunciados passíveis de análise – condições de produção, posicionamento ideológico, esfera de circulação, pertencimento institucional etc. – aproximariam esses agrupamentos da noção de *arquivo*, tal como empregada pelos historiadores: conjunto homogêneo de enunciados preexistentes à investigação, que são tomados pelo pesquisador como objeto de análise. Podemos, entretanto, levantar pelo menos dois inconvenientes, para esta pesquisa, do entendimento do *corpus* como arquivo:

1. Na pesquisa histórica, a noção de arquivo associa-se à de **acontecimento**: o arquivo é uma coleção vultosa de documentos referentes a processos históricos de duração variável, submetidos a análises exaustivas, por meio das quais o historiador pode observar a emergência de acontecimentos que alteram a dinâmica de tais processos e, assim, identificar momentos de ruptura na ordem social, política, econômica.

Num artigo publicado originalmente em 1972, “Retornar à História”²⁵, Foucault (2000) ilustra a noção de acontecimento formulada pela história “serial”, tomando como exemplo a investigação de Huguette e Pierre Chaunu sobre o porto de Sevilha no séc. XVI²⁶:

A história serial não focaliza objetos gerais e constituídos por antecipação, como o feudalismo ou o desenvolvimento industrial. A história serial define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais ela dispõe. Assim se estudaram, há uma década, os *arquivos* comerciais do porto de Sevilha durante o século XVI: tudo o que se relaciona com a entrada e a saída dos navios, sua quantidade, sua carga, o preço de venda de suas mercadorias, sua

²⁵ O escopo desse artigo é apresentar a relação entre o estruturalismo e a história como não antagônica, nem excludente, mas possuindo “certo número importante de pontos de contato” (FOUCAULT, 2000, p. 294): “O estruturalismo, definindo as transformações, a história, descrevendo os tipos de acontecimentos e os tipos de duração diferentes, tornam possíveis, simultaneamente, o aparecimento de descontinuidades na história e o aparecimento de transformações regradas e coerentes” (p. 295).

²⁶ Chaunu, (H) e (P). *Séville et l’Atlantique*. Paris: Sevpen, 1955-60, 12 vol. (*apud* FOUCAULT, 2000, p. 290)

nacionalidade, o lugar de onde eles vinham e para onde iam. (...) O historiador – observem – não interpreta mais o documento para apreender, por trás dele, uma espécie de realidade social ou espiritual que nele se esconderia; seu trabalho consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos, concernindo a um objeto particular e a uma época determinada, e são as relações internas ou externas desse *corpus* de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador. Graças a este método, [...] o historiador pode fazer emergir *acontecimentos* que, de outra forma, não teriam aparecido. [...] Em certo sentido, a entrada e a saída de um navio do porto de Sevilha é um acontecimento que os contemporâneos habitantes de Sevilha conhecem perfeitamente [...]. Por baixo desse extrato, existe um outro tipo de acontecimentos um pouco mais difusos, [...] por exemplo, uma baixa ou um aumento de preços que vai mudar sua conduta econômica. Depois, ainda por baixo desses acontecimentos, há outros [...] que são com frequência dificilmente perceptíveis pelos contemporâneos, que não deixam de constituir *rupturas decisivas*. Assim, a inversão de uma tendência, o ponto a partir do qual uma curva econômica que tinha sido crescente torna-se estável ou entra em declínio, esse ponto é muito importante na história de uma cidade, de um país, eventualmente de uma civilização, mas as pessoas que lhe são contemporâneas não se dão conta dele. [...] Cabe ao historiador descobrir esse extrato escondido de acontecimentos difusos [...] que determinam, e profundamente, a história do mundo. Pois se sabe claramente agora que a inversão de uma tendência econômica é muito mais importante do que a morte de um rei. (FOULCAULT, 2000, p. 290-2) (Grifos nossos)

Em análise do discurso, é possível colecionar um grande volume textual em que se materialize uma formação discursiva, sem, no entanto, dispor de uma série histórica. Pode-se, por exemplo, constituir o *corpus* de pesquisa a partir de textos produzidos num único evento, de duração momentânea, como uma prova de concurso público²⁷, uma edição do exame nacional de cursos (ENADE)²⁸ ou a cobertura de uma greve dos petroleiros pela imprensa diária, por uma semana²⁹. Em casos como esses, neutralizadas as oposições processo/ruptura, estrutura/acontecimento, ainda se poderia chamar “acontecimento” ao fenômeno descrito pelo analista? Se tomarmos *acontecimento* estritamente no sentido dado pela história serial, não.

Um corpus de AD pode ter caráter sincrônico. Sua dimensão histórica, então, encontrar-se-á em seus pré-construídos, que situam o discurso no interdiscurso, em relação tanto a formações discursivas coevas quanto a uma memória habitada por formações e regimes discursivos que o precederam.

Numa investigação como a nossa, cujo conjunto sob análise se constitui de textos surgidos no prazo de um mês, seria temerário chamar “acontecimento” ao factóide em pauta,

²⁷ Cf. Batista (2011).

²⁸ Cf. Conceição (2008).

²⁹ Cf. Grillo (2003).

isto é, à controvérsia entre a imprensa e os linguistas acerca de *Por uma vida melhor*. Seria, principalmente, uma desconsideração da memória discursiva. Vimos que o que motiva a polêmica é o “aparecimento”, na mídia, da concepção multissistêmica de língua e de uma abordagem plural e contrastiva do ensino de língua; isso, entretanto, não é novidade nem no âmbito dos estudos da linguagem, nem no do ensino. Não é, sequer, novidade na mídia. A polêmica sobre *Por uma vida melhor* é uma reedição, quiçá uma “atualização”, de rusgas que a imprensa paulistana cultivava, desde meados do sec. XX, com os estudos linguísticos desenvolvidos na universidade, por temer sua influência sobre o ensino de língua materna da educação básica.

O tema era frequente na coluna que Napoleão Mendes de Almeida assinou, em OESP, de 1936 a 1993. Desse seu “consultório gramatical”³⁰, o autor retirava a matéria do livro “Dicionário de questões vernáculas”, revisto e ampliado quatro vezes (1939, 1981, 1994, 1996), onde as referidas questões, ou “dificuldades da Língua Portuguesa”, estão dispostas por ordem alfabética, simulando verbetes. São verbetes só na forma da expressão, pois seu conteúdo não tem caráter autonímico. A maior parte deles traz uma súmula de prescrições gramaticais sobre o tema topicalizado, mas muitos são, apenas, opinativos. É o caso deste, cujo posicionamento nos interessa, por testemunhar a antiguidade do antagonismo entre a doutrina gramatical da imprensa e os estudos linguísticos universitários:

Linguística - Para fixar inúteis, pretensiosas e ridículas bizantices, perde o estudante o tempo que deveria dedicar ao conhecimento efetivo da língua. A vida moderna não pode dar guarida ao que a desvia do seu destino profissional e técnico. O ensino do vernáculo nas escolas secundárias do Brasil, como o é nas da Inglaterra, da França, da Alemanha, dos Estados Unidos da América, da Rússia, deve ser utilitário, e não provocador de diploma enganador. Que proveito traz à nação brasileira ensinar à sua gente a formação, a emissão dos sons e da voz humana, com desprezos de ensinamentos fundamentais, como o da conjugação dos verbos? Que adorno cultural representa um diploma de linguística a quem escreve, ou deixa meia dúzia de vezes passar num mesmo artigo de jornal, os mais tolos erros de gramática? A linguística não estuda idioma nem gramática nenhuma, a linguística estuda a fala, explica fatos naturais de articulação de formas de expressão oral do ser humano; como estudo das estruturas das línguas em geral, não vai além da fonética. Enganam-se os pais, enganam-se os filhos quando pensam estar a escola, a faculdade ensinando a língua da terra porque no programa consta “linguística”. O objeto da linguística é a língua no sentido da fala, de dom de expressar o homem por palavras o pensamento; é um estudo sem utilidade específica para este ou aquele idioma. Privativa é a filologia, que especifica um idioma ou um grupo de idiomas; existe uma filologia latina, uma filologia árabe, não porém uma linguística árabe, uma linguística latina, nem muito menos uma linguística

³⁰ Cf. Marcondes (2008).

portuguesa. É um dos grandes enganos de certas faculdades de letras fazer alunos acreditar que estão a aprender a língua de sua terra com explanações de estrutura da fala do homem. *É a linguística um dos estorvos do aprendizado da Língua Portuguesa em escolas brasileiras.* (ALMEIDA, 1994, p. 316).

Devemos, pois, distinguir entre acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo: a emergência da polêmica sobre *Por uma vida melhor* foi um acontecimento enunciativo, mas seus enunciados, na formação discursiva de origem, já estavam ruços de tão gastos³¹. O acontecimento discursivo, se subsumirmos a posição de Possenti (2009a), não é o debate em torno de *Por uma vida melhor*, mas o *normativismo-prescritivista* da imprensa, em sua recorrência, com sua propriedade de circular no espaço público, ressurgindo, sob novas roupagens, em novos atos de enunciação. Em *Análise do Discurso*, “um acontecimento seria considerado como tal na medida em que ensejasse sua retomada ou sua repetição” (POSSENTI, 2009a, p. 125) e, além disso, se ele se disseminasse por meio da associação com dispositivos e práticas diversos, sociais e discursivos, regidos pela mesma semântica global elementar.

2. Embora os *corpora* de AD não se organizem a partir de categorias linguísticas, sua descrição pretende *chegar* até elas, o que não é um propósito do historiador.

Por intermédio das práticas discursivas, a ideologia se inscreve na materialidade da língua e aí se reproduz de modo transparente. Os locutores são animados por uma ilusão espontaneísta que resulta dessa transparência. Inscientes de seu assujeitamento pela ideologia, pensam que usam a língua como um instrumento para dizer o que pensam – e acreditam dizer o que pensam. A língua é um produto sócio-histórico, mas o funcionamento semiautônomo do sistema linguístico faz com que os processos ideológicos que ela comporta apareçam para os usuários da língua como naturais, ou melhor, sequer apareçam. O analista de discurso preocupa-se em depreender as marcas regulares que a ideologia deixa na língua e em seus usos, de modo a opacificá-la, “desnaturalizar” seu funcionamento, e assim explicitar a(s) ideologia(s) de que está investida. Não se trata de redução linguística, o que se procura é, justamente, mostrar como, no âmbito do discurso, a história “trabalha”³² a língua.

Ainda que um arquivo lhe sirva de fonte, os recortes que o analista nele efetua para selecionar os enunciados que submeterá à análise fazem do material selecionado um *corpus*.

³¹ Cf. BAGNO, M. Preconceito contra a linguística e os linguistas. S.d. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/jd211120011.htm>>. Acesso em 09.09.2015.

³² Assim como o escultor trabalha o mármore: o resultado de seu trabalho depende da resistência da pedra, de onde ela cede e onde perdura. Assim os falantes, no curso do tempo, mudam a língua.

Para operar a triagem não se aplica uma categoria linguística *a priori*; mas, ainda assim, aplicam-se categorias *a priori*, só que constituídas no âmbito dos estudos do discurso.

Assim, continuaremos a chamar nosso acervo de “*corpus*”, preterindo denominações como “*corpus* de arquivo”, que dissimulam a atitude seletiva do analista sobre o material, e trataremos, nas próximas seções deste capítulo, de expor as categorias que orientaram sua elaboração: *interincompreensão*, *aforização* e gêneros do discurso.

2.2 Categorias para a elaboração do *corpus*

2.2.1 Interincompreensão

O discurso normativo-prescritivista, sustentado pela mídia, constrói sua identidade a partir da relação polêmica com o discurso da linguística descritiva e, especialmente, por oposição a postulados da sociolinguística. Para compreender as imagens que o jornal projeta sobre o professor de português será preciso relacioná-las à dinâmica do espaço discursivo em que se dá essa polêmica, pois aqui se entende que a polêmica é constitutiva da identidade dos dois posicionamentos em disputa.

A unidade pertinente para analisar a semântica fundamental do discurso normativo-prescritivo da imprensa sobre o ensino da LP não será, portanto, a formação discursiva considerada em seu fechamento (unidade tópica), mas a interação (unidade não tópica) entre uma formação e sua rival. É a essa interação que estamos chamando, conforme Maingueneau (2008b, 2010a), de *interincompreensão* regulada. Ao descrever as regras da *interincompreensão*, depreendemos as categorias semânticas elementares sobre as quais o discurso agente, aquele que é polo ativo na disputa, se constitui. Estas divergem das categorias do discurso paciente, mas não por simples relação de contrariedade. Se assim fosse, o discurso agente ficaria preso à grade semântica do discurso paciente e, em vez de opugná-la, passaria a integrá-la.

A tradução do Outro a partir da qual o Mesmo se constitui “não se faz marcando como axiologicamente positivos e negativos os valores que o outro discurso assinala de modo contrário, pois inverter pura e simplesmente o positivo e o negativo seria ficar [preso] no círculo do discurso dos oponentes” (FIORIN, 1999, p. 33) e estabelecer com ele uma relação especular, cujo efeito é a confirmação do sentido “original” do Outro e a validação de seu direito à palavra

e à existência. Como se pretende ganhar a guerra, admite-se o outro para aniquilá-lo. Por isso, o discurso agente produz um novo sistema de oposições semânticas que exclui o sentido original do discurso paciente. Logo que é instituída, a *interincompreensão* torna-se recíproca: a partir de seu próprio sistema semântico cada discurso “lê” seu rival e produz, dele, um simulacro.

O que interessa a esta pesquisa, em relação a isso, é a constatação de que um discurso não se contrapõe diretamente àquele com que polemiza, mas, sim, a uma imagem negativa do oponente, construída como inversão da imagem positiva de si. Se queremos saber como os professores receberam as imagens de professor e ensino de LP difundida pela imprensa durante esse episódio, teremos de observar a relação dessas imagens com a imagem de si constituída no discurso dos próprios professores. Assim se verá por qual (ou quais) discurso(s), o da imprensa e/ou o das ciências da linguagem, estão interpelados os docentes que se manifestaram publicamente a respeito do factóide.

2.2.2 Aforização

Perseu Abramo (2006), num famoso ensaio a respeito da manipulação de informações pela imprensa³³, afirma que no jornalismo brasileiro há um padrão de inversão da versão pelo fato: não é o fato *em si* que importa, mas a versão que tem dele o órgão de imprensa.

O principal expediente de que o jornalismo se serve para obrar essa inversão são os destacamentos operados pelo enunciador jornalístico sobre um texto-fonte (ou sobre o texto de sua *fonte*). O destacamento produz aforizações (MAINGUENEAU, 2008b, 2010), frases sem texto, que são apresentadas ao leitor em substituição ao texto donde foram extraídas. Esse expediente é conhecido na prática de produção discursiva das redações de jornal como “frasismo”:

Acoplado às demais formas de manipulação - ocultação, fragmentação, seleção, descontextualização, várias inversões etc. - o frasismo surge, assim, quase como a manipulação levada aos seus limites: uma frase, um trecho de frase, às vezes uma expressão ou uma palavra, são apresentadas como a realidade original. O abuso é tão excessivo que quase todos os grandes órgãos de Imprensa chegam a criar uma "seção de frases", isto é, uma realidade robótica, extraterrena, pura ficção - embora - e aí a gravidade da manipulação - parecendo-se ao máximo com a mais pura forma de realidade, porque, afinal,

³³ Significado político da manipulação na grande imprensa (2003).

aquelas palavras foram ditas por aquelas pessoas e fielmente registradas, de preferência com gravador, e literalmente transcritas. (ABRAMO, 2003, p. 30)

Desfeitos os laços com o contexto e o cotexto de origem, que lhes restringiam o sentido, essas frases podem ser lidas a partir das categorias semânticas do órgão de imprensa, isto é, filtradas por sua axiologia e sua ideologia. Isso faz da aforização, processo de produção do “frasismo”, o principal meio para a construção de simulacros nos jornais.

2.2.3 Gêneros do discurso

As duas categorias que acabamos de apresentar, *interincompreensão* e *aforização*, são ferramentas para a apreensão e análise de relações no interdiscurso. Os fenômenos que elas nos ajudam a compreender não se restringem a um ou a outro gênero. A *interincompreensão* polêmica pode ocorrer entre discursos de gêneros diferentes e as aforizações, por serem frases sem texto, tendem a ser, também, “sem gênero”³⁴. Dadas essas circunstâncias, julgamos que não nos seria necessário considerar as injunções dos gêneros discursivos sobre os enunciados do nosso *corpus* de pesquisa.

A leitura de textos acadêmicos dedicados ao mesmo factóide (LOPES, 2012; GRIGOLETTO, 2012; BARONAS; COX, 2013; CAVALCANTI, 2013; PÁDUA, 2014) e o trabalho empírico de seleção e organização dos textos dos jornais FSP e OESP nos mostraram o contrário.

Notamos que os trabalhos acadêmicos dedicados ao tema priorizaram a análise das primeiras notícias sobre o caso, ou dos textos opinativos (comentários, artigos e editoriais) que se produziram a partir delas. O assunto se prolongou na mídia por mais de um mês, até enfastiar o leitor; mas as leituras do “arquivo” desse período concentraram-se em enunciados surgidos na primeira semana e, quando produzidos pela imprensa diária, publicados nas páginas de *opinião* dos jornais.

O gráfico a seguir mostra o número de enunciados produzidos nos jornais OESP e FSP, por dia, a respeito de “Por uma vida melhor”, durante um mês, após a primeira publicação, no Portal IG (12.05.2011). Entram nesse cômputo textos, frases isoladas (aforizações) e boxes.

³⁴ Caberia questionar se manifestações da atividade discursiva como manchetes, *slogans*, provérbios e máximas filosóficas (axiomas, aforismos) etc são ou não são da ordem do texto. Para Maingueneau (2010; 2014), não o são. Problematizamos seu posicionamento no cap. 6.

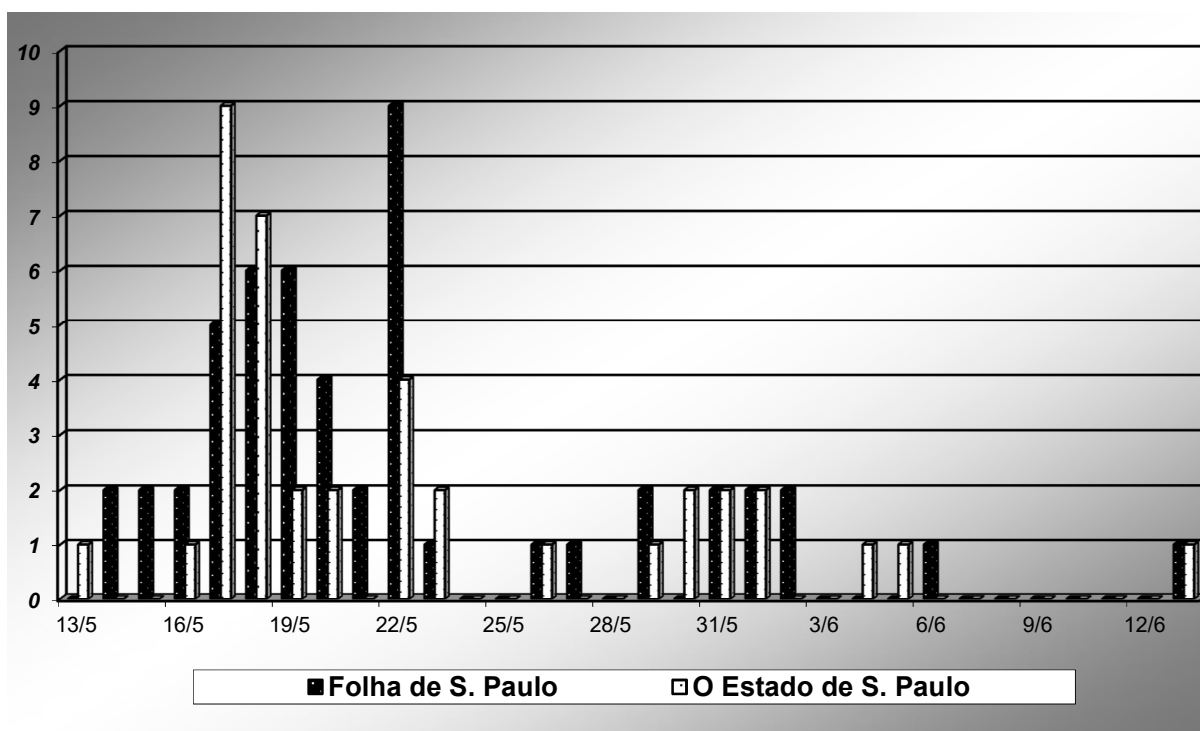


Gráfico 1 – Sobre “Por uma vida melhor”: total de enunciados publicados por dia, nos jornais impressos FSP e OESP, de 13 de maio a 13 de junho de 2011

Os picos entre os dias 17 e 22 de maio justificam-se pela publicação de muitas cartas de leitores em ambos os jornais. Em OESP, essas cartas estão concentradas nas edições dos dias 17 (5 cartas) e 18 (3 cartas), há mais uma na edição do dia 19 e outra na do dia 23 (10 cartas, ao todo). A FSP publicou a primeira carta dia 15, mais duas no dia 16, quatro no dia 17, duas no dia 18, três no dia 19, quatro no dia 20, quatro no dia 22, mais uma no dia 23, outra no dia 29 e a última em 2 de junho (23 cartas, ao todo). (Pode-se conferir o total de textos por gênero em quadros apresentados no final deste capítulo).

A publicação regular de textos de leitores conserva o assunto na pauta e funciona como um argumento factual: as cartas dão “prova” de que o jornal responde ao interesse do público. Além disso, essa reverberação legitima o factoide, pois produz a aparência de que o problema existe independentemente da construção dos fatos pela mídia. Enquanto o assunto está na pauta, artigos de colaboradores e comentários de colunistas exploram e amplificam a rentabilidade da polêmica. Os editoriais, um publicado em cada veículo (OESP, 18/05/11 e FSP, 19/05/11), absorvem as opiniões dos colunistas e confirmam a adesão dos jornais ao discurso da língua única. Poucas são as vozes dissonantes e, até 23 de maio, elas não ressoam nos textos do primeiro caderno, salvo nas cartas da FSP, sob assinatura de seus leitores. Durante todo o debate, OESP não publica uma carta sequer que contrarie sua posição editorial.

A produção acadêmica que tratou dos textos de opinião, surgidos nesse episódio, considerou homogêneo o posicionamento da mídia. Nós, contrapondo as reportagens aos gêneros opinativos, identificamos uma narrativa de produção da verdade, que *aparentemente* culmina com a sanção positiva ao ensino contrastivo, plural.

As reportagens, que não vimos analisadas por nenhum dos trabalhos publicados sobre o caso³⁵, saíram nos cadernos *Cidades* (OESP, 17/05/11 e 13/06/11) e *Cotidiano* (FSP, 14/05/11, 18/05/11 e 22/05/11), com características enunciativas e composicionais muito diversas daquelas que se encontram nos textos de opinião. Empregando enunciação objetivada (impessoal) e procurando neutralizar o estilo (com a exclusão de adjetivos e advérbios avaliativos, verbos modalizadores e substantivos que impliquem a subjetividade do locutor como “comoção”, “escândalo”, “vergonha” etc), elas “ouvem os dois lados”, sem avaliar explicitamente o que ouvem, como se pudessem encerrar a controvérsia expondo o fato “puro”.

As últimas fontes consultadas pela FSP, na reportagem de 22 de maio, foram pesquisadores vinculados ao projeto NURC³⁶. A última reportagem de OESP, em 13 de junho, estampava no título que as variantes do português são “cobradas” nos vestibulares e reportava falas de professores do ensino médio de escolas particulares (pressupondo que são essas as que preparam para o vestibular) sobre sua prática de ensino de língua portuguesa.

Em ambas as reportagens, os jornais parecem acolher o discurso da sociolinguística e as práticas de ensino descritivas e contrastivas. Não há sinal do tom beligerante que caracterizou os primeiros comentários sobre o livro, mas, apesar do empenho dos jornais em neutralizar a

³⁵ Cavalcanti (2013) reúne um *corpus* com textos publicados até julho de 2011 e inclui nele reportagens; não observa, porém, mudanças de posicionamento nas reportagens em relação aos textos opinativos, entendendo que as reportagens dão continuidade às opiniões sustentadas pelos jornais no início da polêmica: “Como era de se esperar, a análise apontou que o registro polêmico aparece de forma privilegiada nos gêneros chamados de opinativos pela esfera jornalística. No entanto, não se reduz a eles, uma vez que foram encontradas passagens polêmicas nos gêneros notícia e reportagem, sobretudo nesse último.” (CAVALCANTI, 2013, p.500). Já Pádua (2014), embora não tenha incluído em seu *corpus* nenhuma das reportagens que analisamos, nota que, com o passar dos dias, conforme o debate se ampliava e os que haviam sido atacados expunham seus argumentos, a imprensa abrandava sua ira e o léxico disfórico ia desaparecendo dos títulos das matérias dedicadas ao factóide: “Essa modificação na valoração dada ao livro pode ser justificada pelo avanço nas discussões que envolveram a polêmica, apontando para discursos contra e a favor da proposta pedagógica defendida pelos autores da obra. Seria uma forma de evidenciar a neutralidade do veículo de comunicação neste debate.” (PÁDUA, 2014, p. 70)

³⁶ NURC: Norma Linguística Urbana Culta. Nos anos 1970-80, o projeto NURC documentou os padrões reais de uso da língua oral em falantes com escolaridade de nível superior, nascidos em Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Dos anos 90 em diante, passou a descrever a gramática do “Português falado culto” a partir desse *corpus*.

expressão e distanciar o ponto de vista, a análise detida³⁷ nos mostra que a leitura do discurso do Outro continua submetida ao crivo semântico do Um. Isso tornou incontornável o problema do gênero e da esfera de atividade (social, discursiva) em que ele circula: os jornais concluem, aparentemente, em favor do adversário, mas o fazem num caderno temático, no “miolo” dos jornais (sem o destaque que têm as primeiras páginas, onde se publicam os artigos de opinião e os editoriais), num texto de função informativa. Com isso, *mudam e não mudam* de ponto de vista, pois não retificam sua posição editorial.

Mais do que o gênero em si, é a dimensão intergenérica, o diálogo entre textos de diferentes gêneros publicados no jornal, em diferentes cadernos e em diferentes momentos, que precisamos levar em consideração para compreender a manipulação da informação e a construção de sentido nos jornais. Para subsidiar essa discussão, o próximo capítulo analisa como os jornais e os jornalistas classificam sua própria produção textual: quais são as diferentes formas composicionais dos textos de jornal e quais os fundamentos de sua classificação.

Nossas fontes para os chamados “gêneros do jornalismo” são, em primeiro lugar, os manuais de redação dos jornais. Uma das finalidades desses manuais é orientar o trabalho dos “focas”, os repórteres calouros. Para isso, esmeram-se em caracterizar, principalmente quanto a aspectos enunciativos e estilísticos, os tipos textuais em que o neófito terá de se tornar proficiente, e fazem isso tendo em vista preservar o contrato enunciativo que o jornal mantém com seus leitores. Por essa razão, os manuais são a melhor fonte para deprendermos a classificação e caracterização dos gêneros discursivos do jornal tal como os jornais os idealizam (depois, nos capítulos seguintes, teremos oportunidade de confrontar esses modelos de gênero ideal com os gêneros que são efetivamente praticados no jornal).

Por outro lado, pudemos notar, durante a leitura dos manuais, que, dado seu caráter prescritivo, eles não justificam a classificação que produzem. Por isso recorreremos, também, a artigos acadêmicos sobre os gêneros do jornalismo que problematizam as classificações existentes, perguntando-se sobre suas origens, seu funcionamento e seus objetivos.

Tendo estabelecido o que, nesta pesquisa, se entende por *corpus* e em vista de quais categorias de análise foram selecionados os enunciados que o compõem, antes de encerrar o capítulo, descreveremos brevemente o processo de organização desses enunciados e apresentaremos três quadros de sistematização do material, separados em função da fonte enunciativa.

³⁷ Análise que empreendemos no capítulo 6 desta tese.

2.3 Sistematização do *corpus*

...Naquele Império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmesurados não foram satisfatórios e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos Afeitas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas. (Suárez Miranda: *Viajes de Varones Prudentes*, livro quarto, cap. XLV, Lérida, 1658.)³⁸ (BORGES, 1999, v.2, p. 247)

Se o rigor metodológico leva o cientista a produzir um modelo que reproduza a realidade em toda sua complexidade, tintim por tintim, o modelo torna-se perfeito, porém inútil. Aí está o paradoxo deste pequeno conto sobre *o rigor na ciência*.

Um modelo não se resume a uma representação da realidade, ele deve dar conta de explicar a realidade representada a partir de um princípio racional. A redução, a simplificação que se opera por meio do modelo, tem o propósito de evidenciar os elementos que o analista considera mais significativos no fenômeno em análise, a partir dos quais o fenômeno possa ser compreendido (e não meramente replicado, como no conto de Borges).

Ao discutir a especificidade da elaboração dos *corpora* em Análise do Discurso, dissemos que os modelos interpretativos costumam ser produzidos a partir de dados colhidos intuitivamente, dentre os disponíveis num *corpus*, e depois “testados” no restante dos enunciados desse *corpus*, por amostragem ou por saturação. Isso gera a expectativa de que o *corpus* selecionado se restrinja aos elementos significativos do fenômeno, de modo que admita ser descrito integralmente. Mas, perante essa expectativa, nosso *corpus* mais se parecerá com a empreitada dos Cartógrafos do Império. No que respeita aos enunciados extraídos dos jornais, fizemos a coleção integral das entradas sobre *Por uma vida melhor* publicadas entre 13 de maio e 2 de julho de 2011. Isso, entretanto, não quer dizer que todos os enunciados serão analisados quanto aos mesmos aspectos, nem que todos serão analisados à exaustão.

³⁸ Essa é uma citação forjada, bem ao estilo de Borges, cuja obra tensiona a separação entre literatura e ciência, sugerindo que se trate menos de uma diferença na relação referencial (referente interno no discurso de ficção e externo no discurso de realidade) do que de uma diferença de procedimentos veridictórios (diferentes modalidades de contrato enunciador-enunciatário e diferentes regimes enunciativos).

Para depreender a semântica global da polêmica e as regras de *interincompreensão* que regulam suas trocas interdiscursivas, bastaria considerar os textos de opinião: editoriais, artigos e comentários. Examinando ambos os jornais, porém, notamos que as reportagens publicadas a partir da segunda semana de repercussão da polêmica produziam sentidos sobre o ensino e o professor de LP divergentes daqueles que caracterizaram o início do debate. Notamos, também, que esses sentidos “novos” estavam mais ou menos segregados num tipo textual oposto ao *opinativo* quanto ao modo de enunciação, o *informativo*. Isso, tal como apontamos na seção anterior, nos levou a considerar a categoria do gênero discursivo como impreterível para a análise do *corpus*. Planejamos, então, dedicar um capítulo ao exame dos textos opinativos³⁹, por meio dos quais verificamos como se manifesta o processo de *interincompreensão* regulada; e tratar, noutro capítulo, das transformações de sentido operadas nas reportagens e em outros gêneros de tipo informativo, principalmente daquelas que introduzem diferenças em relação às concepções de ensino e às imagens de professor estabelecidas nos textos de tipo opinativo.

Enfim, duas circunstâncias nos exigiram a coleção completa dos enunciados produzidos nos jornais. Uma delas foi a categoria da *aforização*. Observamos notícias, “boxes” e frases destacadas quanto à seleção, fragmentação, descontextualização, inversão de informações que caracterizam o *frasismo*, processo de manipulação da informação típico do jornalismo; por isso, tivemos de recolher todos os enunciados dos jornais sobre o assunto, uma vez que, no conjunto dos textos produzidos a respeito de *Por uma vida melhor* a aforização é uma estratégia enunciativa generalizada. A outra, foi a percepção de que o desenvolvimento da pauta, nas reportagens, é um programa narrativo de “descoberta” da verdade, cujo destinador-manipulador é o *Editorial*, o sujeito do fazer é o repórter e o destinador-julgador, os especialistas aos quais o repórter cede a última palavra. As reportagens são os episódios principais desse esquema narrativo, mas notícias, notas, chamadas e cartas, que se publicam entre uma reportagem e outra, garantem que a narrativa se estenda como uma novela diária, conservando a atenção do leitor o quanto seja possível.

Para ouvir a voz dos sujeitos do ensino, que no debate midiático se viram reduzidos à condição de objeto, acrescentamos ao *corpus* textos de professores da educação básica publicados na internet em resposta aos enunciados da imprensa. Por meio deles, depreendemos posicionamentos dos professores em relação à polêmica e pudemos examinar como ela afetou seu *ethos*, isto é, como ela repercutiu na imagem de si constituída pelos sujeitos professores em

³⁹ Na redação final da pesquisa, o capítulo de análise dos textos *opinativos*, por ter-se estendido demais, foi dividido em dois, que são o 4º e o 5º desta tese.

seus enunciados a respeito da língua que ensinam. Esse é o objeto de análise do capítulo final da tese.

A busca pelos enunciados dos professores nos trouxe dificuldades de cunho metodológico, com um aspecto claro, e outro nem tanto.

É claro que, se esses sujeitos estão excluídos do debate público (CARMAGNANI, 2008; FERREIRA, 2012; CAMPAGNUCCI, 2014), sua voz é coisa rara, difícil de encontrar e de documentar. O problema, então, era como ter acesso às opiniões dos docentes, se a voz deles não circula pelos mesmos meios em que se fala a respeito deles.

Mas já não é claro que não pudéssemos colher diretamente seus depoimentos, cabe justificar por que não o fizemos. Não era nosso escopo levar o professor a refletir sobre temas que porventura nunca lhe tivessem ocorrido. Ao contrário, queríamos encontrar opiniões exaradas sem terem sido eliciadas por nós, em enunciados provocados pela polêmica deflagrada nos jornais, que nos permitissem aceder à dimensão dialógica da relação dos professores com a imprensa. Mas onde encontrar esses enunciados?

Procuramos por eles na internet, recorrendo a um expediente que mimetiza o modo de circulação midiática da polêmica: colocamos os trechos de *Por uma vida melhor* destacados pela imprensa (as frases citadas pelo portal IG, em torno das quais se armou a disputa de sentidos) em mecanismos de busca, primeiro no Google, depois em motores internos de *blogs* de jornalismo “independentes”, como “Correio da cidadania” e “Observatório da imprensa”. Encontrados os enunciados, usamos como critérios para incorporá-los ao *corpus* o fato de (1) seus autores se autodeclararem professores⁴⁰ e (2) se posicionarem em defesa das concepções de língua e ensino de língua presentes em *Por uma vida melhor*.

Nos quadros das próximas páginas, os textos dos jornais FSP e OESP aparecem ordenados por data e classificados quanto ao gênero, os textos dos professores também estão ordenados por data, mas não foram classificados por gênero, pois, para observar seu diálogo com os textos de imprensa a categoria do gênero não é pertinente (pois não estamos nos propondo a analisar o diálogo intergenérico entre os textos dos professores e os textos de FSP e OESP).

⁴⁰ Além da autodeclaração dos professores, procuramos nos certificar de sua atuação no ensino básico conferindo seu currículo Lattes.

No interior dos quadros de sistematização dos textos dos jornais, há linhas sombreadas em cinza. Nelas estão indicados textos cuja divulgação ocorreu via site. Em OESP, essas publicações antecipam notícias que, no dia seguinte, aparecem no jornal impresso⁴¹. Entretanto, apesar de os textos serem impressos com pouquíssimas alterações em relação aos que primeiros se produziram na internet, ou nenhuma, seus títulos não coincidem com os da publicação eletrônica do dia anterior. É o que ocorre, por exemplo, ao texto que surge primeiro no site, em 1 de julho, depois em papel, no dia seguinte:

01/7/2011: MPF arquiva inquérito sobre *livro do MEC com erros de português* (OESP/site)

02/7/11: MPF arquiva inquérito de *obra acusada de apoiar erro* (OESP/papel)

As notícias do site foram incluídas no *corpus* porque as transformações nos títulos das matérias nos dão indícios das oscilações de posicionamento e mudanças de avaliação do jornal em relação ao problema. Note-se a diferença: o título da publicação no *site* não implica a intencionalidade do MEC quanto aos “erros” do livro, por isso poderia servir como argumento para a tese de incompetência do Ministério; o título no papel, por sua vez, seria um argumento para a tese de que o Ministério difunde *intencionalmente* o “erro”, sentido que se produz pelo emprego do lexema /apoiar/. Esse tipo de deslizamento do sentido não acontece no caso das entradas sobre *Por uma vida melhor* publicadas no site da FSP, mas também as incluímos no *corpus*, justamente para que pudéssemos atestar diferenças (como essa) no tratamento dado ao factóide por um e outro jornal.

Data	Título	Assinatura	Gênero	Caderno	P.
14/5/11	Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância	do Rio	Reportagem	Cotidiano	C6
14/5/11	Trecho	citado do LD	Frase	Cotidiano	C6
15/5/11	Inguinorância	Clóvis Rossi	Comentário	Opinião	A2
15/5/11	Cartilha do MEC	F. Fabbrini	Carta do leitor	Opinião	A3
16/5/11	Cartilha	E. R. N. Vicianá	Carta do leitor	Opinião	A3
16/5/11		M. M. Carvalho	Carta do leitor	Opinião	A3
16/5/11	Uma defesa do “erro” de português	Hélio Schwartsman	Comentário		Site

⁴¹ Isso só não ocorre no caso da notícia publicada no site em 18.05.2011, “Editora emite nota em defesa de livro do MEC”, cujo propósito era divulgar (em link) o dossiê preparado pela editora Global e a ONG Ação Educativa em apoio a *Por uma vida melhor* e seus autores.

17/5/11	MEC	A. L. L. Matias	Carta do leitor	Opinião	A3
17/5/11		L. C. Cagliari	Carta do leitor	Opinião	A3
17/5/11		C. G. Hugueney	Carta do leitor	Opinião	A3
17/5/11		M. Bagno	Carta do leitor	Opinião	A3
17/5/11	ABL critica livro distribuído pelo MEC que defende erro em fala	do Rio	Notícia	Cotidiano	C8
18/5/11	MEC	F. Mancastrope	Carta do leitor	Opinião	A3
18/5/11		F. Alves Filho	Carta do leitor	Opinião	A3
18/5/11	Tiroteio	Duarte Nogueira	Frase	Poder	A4
18/5/11	MEC descarta regra do 'jeito certo' de falar de 1997	Antônio Góis	Reportagem	Cotidiano	C5
18/5/11	Língua oral e escrita – trechos do livro didático com variantes do português causam discussão		Box	Cotidiano	C5
18/5/11	O senso comum confunde a língua com a norma culta	Thaís Nicoleti de Camargo	Análise	Cotidiano	C5
19/5/11	“Os Livro”		Editorial	Opinião	A2
19/5/11	MEC	J. Murdoch	Carta do leitor	Opinião	A3
19/5/11		S. Possenti	Carta do leitor	Opinião	A3
19/5/11		C. Pesce	Carta do leitor	Opinião	A3
19/5/11	MEC diz que não vai recolher livro “Por uma vida melhor”	de Brasília	Notícia	Cotidiano	C4
19/5/11	Frase do dia “Evidentemente que não... não o tinham lido”		Frase	Cotidiano	C14
20/5/11	Meros funcionários	Ruy Castro	Comentário	Opinião	A2
20/5/11	Fale errado, está certo	José Sarney	Comentário	Opinião	A2
20/5/11	MEC	S. Ruocco Jr	Carta do leitor	Opinião	A3
20/5/11		C. B. Marcondes	Carta do leitor	Opinião	A3
21/5/11		C. S. B. Jr	Carta do leitor	Opinião	A3
21/5/11		M. Hoeltgebaum	Carta do leitor	Opinião	A3
22/5/11	Uso errado do pronome ao falar aproxima classes sociais		Chamada	Primeira página	A1
22/5/11	MEC	S. Sano	Carta do leitor	Opinião	A3
22/5/11		P. R. L. Zulli	Carta do leitor	Opinião	A3
22/5/11	Como falam brasileiros de alta escolaridade		Box	Cotidiano	C8

22/5/11	Mesmo falantes cultos não seguem a norma-padrão	Antônio Gois	Reportagem	Cotidiano	C8
22/5/11	“Para espanto de muitos...”	D. Callou; E. Lopes	Frase	Cotidiano	Site
22/5/11	Livro didático recriou polêmica sobre discursos		Notícia	Cotidiano	Site
22/5/11	A pergunta da semana: o MEC está certo em adotar o livro que gerou polêmica sobre o ensino do português?	(SIM) S. Ramiro	Carta do leitor	Poder	A8
22/5/11		(NÃO) D. Teodorescu	Carta do leitor	Poder	A8
23/5/11	MEC	M. A. M. Gomes	Carta do leitor	Opinião	A3
26/5/11	O que discutir sobre o polêmico livro	P. Cipro Neto	Comentário (Coluna)	Cotidiano	C2
29/5/11	MEC	A. M. T. Zucchi	Carta do leitor	Poder	A8
29/5/11	Verdade e preconceito	Ferreira Gullar	Comentário (Coluna)	Ilustrada	E10
31/5/11	A língua politicamente correta	Rubem Alves	Comentário (Coluna)	Cotidiano	C2
31/5/11	Livro de alfabetização não prega erro gramatical, diz ministro	de Brasília	Notícia		Site
01/6/11	Criticar obra sem ler é fascista, diz Haddad sobre livro didático	de Brasília de São Paulo	Notícia	Cotidiano	C6
01/6/11	Discussão só cabe em universidade, diz especialista	de São Paulo C. M. de Castro	Entrevista	Cotidiano	C6
02/6/11	MEC	A. C. Gama	Carta do leitor	Opinião	A3
02/6/11	“Eu, gerente adjunto?”	P. Cipro Neto	Comentário (Coluna)	Cotidiano	Site
06/6/11	Última flor do laço	Ricardo Semler	Comentário (Coluna)	Cotidiano	C9
13/6/11	Escreveu, não leu	Ruy Castro	Comentário	Opinião	A2
01/7/11	Procuradoria arquiva processo sobre livro polêmico do MEC	da Agência Folha	Notícia		Site

Quadro 1 – Textos recolhido da Folha de S. Paulo

	Título	Assinatura	Gênero	Caderno	P.
12/5/11	Livro adotado pelo MEC defende falar errado	Equipe AE	Notícia		Site
13/5/11	Livro adotado pelo MEC defende ‘erro’	de Brasília	Notícia	Vida	A21
16/5/11	Se pelo menos ensinassem Português	Carlos Alberto Sardemberg	Comentário (Coluna)	Economia	B2
17/5/11	Livros ‘didáticos’	A. P. Carvalho	Carta do leitor	Opinião	A2
17/5/11	Sem preconceito	H. L. Freire Filho	Carta do leitor	Opinião	A2

17/5/11	Retrocesso	F. X. Fernandez	Carta do leitor	Opinião	A2
17/5/11	Anistia aos estudantes	E. R. Morais	Carta do leitor	Opinião	A3
17/5/11	'Menas' educação	F. C. Oliveira	Carta do leitor	Opinião	A3
17/5/11	"Esse MEC é mesmo uma piada..."	L. Rapio	Frase do leitor	Opinião	A3
17/5/11	Por uma vida Pior	Dora Kramer	Comentário (Coluna)	Nacional	A6
17/5/11	UFRN aprovou livro que defende fala popular	Rafael M. Moura	Reportagem	Vida	A14
17/5/11	Heloísa Cerri Ramos, "O livro é fruto da minha carreira. Escrevi o que já havia praticado".	Ocimara Balmant	Entrevista	Vida	A14
18/5/11	A pedagogia da ignorância		Editorial	Opinião	A3
18/5/11	Assassinato do idioma	L. H. Flaquer	Carta do leitor	Opinião	A3
18/5/11	Tupiniquês	Antonio Wuo	Carta do leitor	Opinião	A3
18/5/11	Lição do Mestre	G. G. Fenício	Carta do leitor	Opinião	A3
18/5/11	"Pra que tanto auê com os novos livro?"	H. Bell	Frase do leitor	Opinião	A3
18/5/11	Fala tu	Tutty Vasques	Nota (coluna humor)	Cidades/ metrópole	C10
18/5/11	Editora emite nota em defesa de livro do MEC	Estadão. edu	Notícia		Site
19/5/11	A voz do povo	J. F. Cook	Carta do leitor	Opinião	A3
19/5/11	Livro que tolera erros na fala não será recolhido	Eugênia Lopes	Notícia	Vida	?
20/5/11	A última do português	Tutty Vasques	Nota (coluna humor)	Cidades/ metrópole	C10
20/5/11	Língua dos homens	Fernando Haddad	Frase	Cidades/ metrópole	C10
22/5/11	A 'espertocracia' nacional	Gaudêncio Torquato	Comentário	Opinião	A2
22/5/11	Sob o céu de maio	Tutty Vasques	Nota (coluna humor)	Aliás	J2
22/5/11	Analisar e opinar. Sem ler.	Sírio Possenti	Artigo	Aliás	J6
22/5/11	Mestiçagens da língua	José de Souza Martins	Artigo	Aliás	J6
23/5/11	Distribuição de livro didático	E Marino	Carta do leitor	Opinião	A3
23/5/11	'Se pelo menos ensinassem Português'	Carlos Alberto Sardemberg	Comentário (Coluna)	Economia	B2
26/5/11	PSDB quer medidas contra livros didáticos	Rosa Costa	Notícia	Vida	A19
29/5/11	Educação para o debate	Sérgio Fausto	Comentário	Opinião	A2

29/5/11	Observações de um usuário	João U. Ribeiro	Comentário (coluna)	Caderno 2	D4
30/5/11	MEC não quer ensinar	Carlos Alberto di Franco	Comentário	Opinião	A2
30/5/11	DPU quer recolher livro que defende fala coloquial	Rafael M. Moura	Notícia		Site
31/5/11	Defensoria quer recolhimento de livro polêmico	Rafael M. Moura	Notícia	Vida	A17
31/5/11	Haddad: ‘Críticos de livro polêmico adotam viés fascista’	Rafael M. Moura	Notícia		Site
01/6/11	‘Críticos adotam viés fascista’, diz Haddad	Rafael M. Moura	Notícia	Vida	A17
01/6/11	Para entender – Livro distingue fala de escrita		Box	Vida	A17
04/6/11	Haddad deve ser convocado para explicar livro com erros	Rafael M. Moura	Notícia		Site
05/6/11	Senadora quer que Haddad explique livros com erros	Rafael M. Moura	Notícia	Vida	A31
13/6/11	Variante linguística é cobrada no vestibular	Mariana Mandelli	Reportagem	Vida	A16
13/6/11	Livro iniciou polêmica		Box	Vida	A16
01/7/11	MPF arquiva inquérito sobre livro do MEC com erros de português	Estadão. edu	Notícia		Site
02/7/11	MPF arquiva inquérito de obra acusada de apoiar erro	Estadão. Edu	Notícia	Vida	A26

Quadro 2 – Textos recolhidos de O Estado de S. Paulo

Data	Título	Autor	Site
24/5/11	Polêmica sobre livro didático oportuniza discussão sobre as variedades linguísticas	Marília Curado Valsechi	Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor (blog) http://www.letramento.iel.unicamp.br/porta/?p=2019
28/5/11	A cartilha “errada” do MEC	Éder José dos Santos - Prof. Mun. Cascavel, PR	Observatório da Imprensa http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/a-cartilha-errada-do-mec/
28/5/11	A língua portuguesa na imprensa brasileira: um caso de descaso	Adriano de Almeida	Prefácio Cultural (blog do professor) https://prefaciocultural.wordpress.com/
07/6/11	Competência textual e norma culta	Chico Arruda	Observatório da Imprensa http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/competencia-textual-e-norma-culta/
10/6/11	Desinformação e desrespeito na mídia brasileira	Formandos de Letras – PUC/SP	Correio da Cidadania http://www.correiocidadania.com.br/

Quadro 3 – Textos publicados por professores na internet

3 Gêneros do discurso no Jornal

Para especificar o que entendemos por gênero discursivo no âmbito do jornal, vamos partir da definição geral de Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forme de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

O gênero é produto de uma rotina discursiva: a recorrência de enunciados em situações sociais bem determinadas leva esses enunciados a adquirirem certa estabilidade. Seu tema, sua construção composicional e seu estilo tornam-se típicos por “refletirem” rotineiramente as mesmas condições de produção e os mesmos propósitos comunicacionais.

A forma do gênero é como uma cristalização, mas apenas provisória e relativamente estável, do uso da língua a partir de práticas sociais situadas no espaço e no tempo. Assim, a diversidade dos gêneros do discurso corresponde à variedade das práticas sociais mediadas pela linguagem e é virtualmente infinita, pois, conforme as esferas de atuação humana se complexificam e alteram-se as condições de uso da língua em seu interior, o repertório de gêneros do discurso associado a essas esferas cresce e se diferencia.

É preciso atentar para não confundir gênero com uso especializado da linguagem. Os gêneros não se restringem a práticas profissionais ou a contextos públicos e institucionalizados. Telefonemas, conversas de elevador, a compra do pãozinho pela manhã, o e-mail pessoal, a *tuitada*, o *zap-zap*, todas essas formas de interação estão sujeitas a regras de composição e estilo e a certas limitações de conteúdo que as caracterizam como pertencentes a um gênero.

Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já

adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso, que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p.283)

Esse trecho de Bakhtin caracteriza exemplarmente o aspecto injuntivo do gênero, cujas regras, implícitas ou explícitas, são análogas às normas gramaticais. A diferença é que atuam não no nível do sistema linguístico, mas na regulação de seu uso. Se um interlocutor não reconhece o gênero proposto pelo parceiro numa situação de interação, não tem como orientar suas expectativas a partir da fala do outro e não chega a compreendê-la, quer dizer, não consegue coconstruir o sentido do texto e, assim, não há interlocução efetiva.

Quanto ao discurso jornalístico, suas normas se constituem historicamente numa relação de reciprocidade com os consumidores dos jornais, respondendo a expectativas dos leitores e criando-lhes novas demandas, tal como exige a autoproclamada tarefa da imprensa de “formar” a opinião pública. (Leia-se: conduzir a opinião do público ao encontro dos interesses que a empresa jornalística representa.)

Os jornais alegam que o que forma a opinião do público é o fato⁴², não o valor, e manipulam o aparelho de enunciação para produzir uma ilusão referencial, um apagamento do sujeito enunciativo que visa a dar ao leitor a sensação de ser colocado pelo texto diante do objeto, sem filtros nem distorções. Trata-se de um dispositivo ideológico, pois o realismo do enunciado possibilita a inversão do valor pelo fato: trabalhado pelo aparelho de enunciação de modo a tornar-se “objetivo”, o valor ganha estatuto de fato. Esse dispositivo de reificação é a característica mais típica dos gêneros que a imprensa classifica como informativos.

⁴² Disso dá testemunho o verbete “formação de opinião” do Novo Manual de Redação da Folha de S. Paulo: “O jornal é, por excelência, um órgão formador de opinião. Sua força se mede pela capacidade de intervir no debate público e, apoiado em *fatos e informações exatas e comprovadas*, mudar convicções e hábitos. [...] (FSP - *on line*)

3.1 Os manuais de redação

As empresas que produzem os jornais FSP e OESP editam manuais de redação que transmitem, explicitamente, as normas de gênero aos jornalistas novatos. Os manuais pretendem ensiná-los a compor um estilo diminuído em expressividade, visando ao grau zero de estilo. Como se, ao apagarem-se os rastros que a enunciação deixa no enunciado, se apagassem o próprio ato de enunciação, o sujeito que esse ato institui e a ideologia pela qual tal sujeito é interpelado.

Tanto o “Manual de Redação e Estilo”, de OESP, quanto o “Novo Manual de Redação”, da FSP, têm caráter prescritivo: codificam as regras da prática jornalística, da produção do noticiário, da edição do jornal e normalizam o padrão linguístico dos textos de imprensa. Grande parte das páginas desses compêndios consome-se em sínteses de tópicos da gramática normativa – regência, concordância, uso dos pronomes, colocação pronominal, verbos irregulares e defectivos etc – com eventuais discussões sobre a adequação (ou não) dessas normas à situação interlocutiva do jornal. São, por isso, uma fonte profícua para observarmos como essas instituições refletem sobre suas próprias práticas e como se autorrepresentam. Ao confrontarmos essas representações com os textos que os jornais efetivamente produzem, poderemos observar, ainda, se as imagens forjadas no patamar metadiscursivo, o dos manuais, correspondem ou não às imagens da prática jornalística que se depreendem dos textos publicados nos jornais.

Ambos os volumes se organizam em capítulos cujo conteúdo se divide em verbetes, mas há diferenças notáveis entre eles.

3.1.1 Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo

O manual de OESP é assinado. A *apresentação* do livro é uma espécie de encômio, que investe seu autor de autoridade qualificando-o duplamente, por suas habilidades como jornalista e como gramático:

De autoria do jornalista Eduardo Martins, 57 anos, 37 deles dedicados ao ofício de moldar textos na Redação do Estado, [...] chefiou incontáveis editoriais no jornal, foi seu secretário de Redação e já por oito anos auxilia a Direção da Redação no controle de qualidade dos textos publicados.

[...] O mato-grossense Eduardo Martins lê o jornal diariamente com olhos de lupa, capazes de esquadrihar de erros ortográficos a construções gramaticais mal desenhadas, passando por desobediências das normas adotadas pelo Estado para grafar datas, números, hora, nomes de personalidades estrangeiras, e assim por diante. Toda essa auditoria a serviço da Língua Portuguesa — e do leitor — se materializa em anotações à margem das páginas do jornal, encaminhadas a cada um dos editores para as providências necessárias. Esse trabalho permite a Eduardo dar tiros certos contra o desconhecimento da língua. Além de registrar os escorregões de repórteres e redatores, ele cotidianamente faz transmitir para cada um dos terminais de computador de todos os jornalistas do Estado regras e instruções extraídas do próprio Manual, ou impostas por situações novas, para que os erros deixem de ser cometidos. (OESP, 1997, p. 5-6) [grifo nosso]

Além de autorizar o escritor, esse texto introdutório explicita o pendor normativo do manual e indica sobre que objeto esse pendor recai, preferencialmente: a “Língua Portuguesa”. No trecho grifado acima (“desconhecimento da língua”) há um pressuposto que sintetiza a concepção de língua subsumida em OESP. Conforme esse pressuposto, quem erra, erra porque não conhece a língua (e não por ser falante de outra variedade dela, ou não conhecer o registro exigido pela situação, ou não ser instruído na modalidade escrita). Fala-se, portanto, não de *língua*, em sentido amplo, mas de *norma-padrão*, que, conforme a ideologia da língua única, confunde-se com a totalidade da língua.

O parágrafo abaixo manifesta um tópico recorrente em nosso *corpus* de pesquisa: o jornal desqualifica o ensino público e toma para si a “missão” de ensinar “Língua Portuguesa”.

A missão de Eduardo Martins tem de ser cumprida em tempos difíceis, diante do grande estrago causado em atividades que dependem da Língua Portuguesa pelo longo período de trevas em que o ensino no País foi tragado pela falência da máquina pública. Hoje, fala-se e escreve-se pior que em gerações passadas. E as redações brasileiras não são nenhum oásis nesse deserto. Mas, se padecem da mesma síndrome que ataca nos exames para o vestibular e nos textos de telenovelas, as redações podem e devem se converter em sólidas trincheiras de defesa do conhecimento da língua. O Manual é uma afiada arma nessa guerra. (OESP, 1997, p. 6) [grifos nossos]

Podemos notar que a contraposição entre a “missão” do gramático do jornal e o ensino estragado pela “falência da máquina pública” implica uma valorização da imagem do ensino como sacerdócio, que exigiria abnegação, sacrifício sem recompensa (financeira); em detrimento da representação do ensino como trabalho qualificado e do professor de língua materna como um profissional remunerado.

O trecho também ilustra o caráter *fixista* da concepção de língua, quando reduzida à norma-padrão: “hoje, fala-se e escreve-se pior que em gerações passadas”. Trata-se de uma manifestação do mito da idade do ouro: as gerações dos homens degeneram progressivamente, conforme se distanciam do idílio paradisíaco primevo.⁴³ A partir do mito, William Labov, deu nome ao “princípio da idade do ouro”, com que se referia à crença circulante no senso comum de que “em algum lugar no passado, a língua estava em estado de perfeição” (*apud* SCHERRE; YACOVENCO, 2011, p. 140). Segundo esse princípio, os falantes tendem a rejeitar as mudanças na estrutura da língua quando tomam consciência delas, pois entendem a mudança como em não conformidade com normas estabelecidas no passado, consagradas pela tradição.

Por fim, há no trecho sob análise uma alegoria bélica que representa o caráter agonístico da oposição entre o jornal e a “decadência da língua”: as redações brasileiras, “sólidas trincheiras”, têm o *dever* de *defender* o conhecimento da língua. O manual de redação é “uma arma afiada nessa guerra”.

Curioso é que, após ter revestido o autor com o *ethos* do gramático normativo (homologado, no plano da expressão, por uma elocução repleta de figuras⁴⁴), o locutor nega seu pertencimento a tal categoria, desqualificando essas “pessoas *tidas* como grandes eruditos” cujo saber seria quase “inacessível”. O julgamento de valor é operado por meio de um participio contrafactivo, *tidas*, que apresenta o valor negativo como um pressuposto socialmente partilhado, mas fora da alçada do locutor (“não sou eu que o estou dizendo”):

Há 20 anos ou mais, as regras internas de redação eram exclusividade dos jornais. Não se pensava em editá-las para o público. Aquilo era coisa para dicionaristas e/ou gramáticos, pessoas *tidas* como grandes eruditos e detentores de um saber que beirava o inacessível. A profissionalização crescente da atividade jornalística, porém, permitiu que se percebesse que aqueles manuais poderiam ser editados em livro para um mercado carente de publicações voltadas para a aplicação prática da língua. (OESP, 1997, p. 6)

Aí se esboça uma contradição entre o discurso de OESP e sua prática jornalística: o jornal declara ser uma força centrípeta, de conservação da língua, e atribui a “missão” de conservá-la ao seu manual, entretanto a distância entre o saber dos gramáticos e a “aplicação

⁴³ No Pentateuco, após a expulsão do Éden, a duração da vida humana encurta-se, geração a geração, conforme os homens se distanciam de deus.

⁴⁴ Mas, acrescente-se: “período de trevas”, “oásis no deserto”, “afiada arma” não passam de metáforas gastas, *chavões* pobres de expressividade. Sua presença no texto contribui mais para torná-lo risível (e desautorizado), do que para o engrandecer e autorizar.

prática da língua”, nos próprios textos do jornal, sugere que este atue, de fato, como força centrífuga, de diferenciação e dispersão da língua. A seguinte passagem do verbete dedicado às “declarações textuais” nos permite concluir que o limite da padronização da língua, para OESP, será a verossimilhança:

A adaptação do texto às normas linguísticas não deve, porém, permitir que ele assumo caráter artificial. Uma jovem cantora, por exemplo, dificilmente diria frases como estas que lhe foram atribuídas: “Tudo entre nós sempre foi resolvido no seio da família” ou “Meu pai não pôde aceitar ver-me posar nua para uma revista”. A expressão seio da família e a forma não pôde aceitar ver-me posar soam falsas no contexto. (OESP, 1997, p. 86-7)

Em nome do naturalismo e da verdade, o Manual recomenda registrar a variante linguística da personagem da notícia, reconhece sua expressividade, sua eficácia comunicativa e autoriza atribuir-lhe uma forma escrita. Não está, com isso, cumprindo sua “missão” de conservar o padrão culto da língua, mas, ao contrário, pressionando-o na direção da mudança.

3.1.2 Novo manual de redação

O manual da Folha mostra-se menos interessado na padronização da língua do que na regulação das práticas de redação e de produção do jornal:

A fim de traduzir em normas a sua concepção de jornalismo, a Folha criou em 1984 o Manual Geral da Redação.

O texto não se limitava a impor regras gramaticais e padronizar a linguagem. Dava ao jornalista noções de produção gráfica, definia conceitos e servia como base para discussões no dia-a-dia da Redação.

Esse manual teve uma segunda edição, revista e ampliada, em 1987. Em 1992, a Folha editou o Novo Manual da Redação. Nele, as regras anteriores se flexibilizavam, admitindo nuances, deixando de lado uma padronização considerada intransigente. Como afirma sua Introdução, as normas do novo manual "apostam na iniciativa e no discernimento individuais, na inventividades das soluções em cada caso e na disposição para manter o jornalismo em aperfeiçoamento constante". (FSP – *on line* [1996])

A alegada flexibilidade de suas regras justifica-se pelo assujeitamento do jornal ao discurso neoliberal, é com essa inspiração que ele aposta na “iniciativa individual”, contra a “padronização intransigente”. Essa aposta, porém, não se efetiva na substância do manual. Se ele é menos impositivo quanto às normas da língua, das quais também se ocupa menos do que

o manual de OESP, ainda assim é ostensivamente normativo em relação à prática jornalística, como dá bom indício sua tábua de matérias:

Como muitas obras no gênero, este manual enfrenta uma contradição fundamental. Deve ser um texto para leitura detida, que leve a uma reflexão sobre o próprio jornalismo: sua função e seus limites, implicações éticas, discussão do fato jornalístico. Mas, ao mesmo tempo, deve ser uma obra de consulta: tem de ser capaz de resolver rapidamente dúvidas específicas, o que pode significar, por exemplo, a diferença entre uma manchete correta ou com erro de português. Na tentativa de conciliar da melhor forma possível essas tendências antagônicas, o manual foi dividido em quatro capítulos, nos quais os verbetes estão dispostos em ordem alfabética, e em uma série de anexos.

Em grandes linhas, o primeiro capítulo, Projeto Folha, reúne os princípios editoriais do jornal, a conduta esperada dos profissionais da Folha e propõe a reflexão sobre vários temas jornalísticos, como a questão da objetividade e a da especialização.

O segundo capítulo, Produção, compila uma série de recomendações pertinentes à coleta de fatos para escrever uma reportagem: precisão, checagem de informações, tratamento do personagem da notícia.

O terceiro capítulo, Texto, procura dar conta dos principais pontos da gramática. Alerta ainda para erros frequentes, faz observações de estilo e estabelece algumas padronizações de linguagem da Folha, explicando, na medida do possível, suas razões.

Por fim, o último capítulo, Edição, traz recomendações relativas à hierarquização e apresentação do material jornalístico: qual a notícia mais importante, como ela deve ser colocada na página, como fazer títulos e legendas, o projeto gráfico da Folha. (FSP, 1996) [grifos nossos]

Os trechos que grifamos apresentam uma série de eufemismos para atos de fala de injunção: “*princípios editoriais*” (em vez de *normas*), “*conduta esperada*” (em vez de *prescrita*), “*recomendações pertinentes*” (em vez de *ordens*), “*alerta para erros*” (em vez de *censura*), *observações de estilo*” (em vez de *determinações*). É relevante, também, que as “padronizações de linguagem da Folha” sejam mencionadas e, imediatamente, modalizadas (“*explicando, na medida do possível, suas razões*”) para parecerem razoáveis, em vez de arbitrárias. Esses aspectos denotam o empenho do jornal em atenuar a expressão do mando que, por ser característica do discurso autoritário, prejudicaria sua imagem liberal: trata-se de encobrir o autoritarismo, com a aparência da liberalidade.

A tática é coerente com o *ethos* “pluralista” que a FSP constrói para si. Publicando pontos de vista divergentes e dando voz às personagens da notícia, o jornal quer fazer crer que não impõe sua versão dos fatos sobre as demais, que sua opinião não prevalece pela força nem por meio de estratégias dissimuladas de manipulação.

> FOCO



Imagens da nova campanha institucional da Folha

Campanha mostra visão da Folha sobre temas polêmicos

Peças serão veiculadas na mídia impressa, na TV, no rádio e na internet a partir de hoje

DE SÃO PAULO

A **Folha** lança hoje a campanha institucional “O que a **Folha** Pensa”, em que o jornal apresenta as suas opiniões sobre temas polêmicos como casamento gay, pena de morte, cotas raciais, política econômica, aborto e legalização das drogas.

As peças serão veiculadas na mídia impressa, em canais de televisão aberta e paga, no rádio e na internet.

Os vídeos da campanha já podem ser acessados no site folha.com/oqueafolhapensa. Neles, leitores reais do jornal apresentam o posicionamento da **Folha** sobre esses temas e em seguida dizem as suas próprias opiniões.

A campanha foi inspirada no material publicado pelo jornal no seu aniversário, em 19 de fevereiro, que agrupava as ideias da **Folha** sobre os temas contemporâneos mais relevantes e controversos, difundidas ao longo dos anos nos editoriais do jornal.

“A **Folha** tem forte tradição em campanhas institucionais. A que estamos lançando é fortíssima não apenas por afirmar as opiniões do jornal como por reforçar o

pluralismo, que é um pilares do nosso jornalismo”, afirma Murilo Bussab, diretor-executivo de circulação e marketing do jornal.

“Além disso, é uma campanha que trata de assuntos cruciais para o país”, diz ele.

Sérgio Dávila, editor-executivo do jornal, também cita a diversidade de opiniões típica das páginas do jornal.

“É importante ressaltar — e a série de filmes faz isso — que a **Folha** tem posições editoriais claras sobre os assuntos, mas isso não impede que o jornal abrigue opiniões diversas das suas”, afirma.

O pluralismo é uma das marcas da **Folha** não só nos textos de opinião publicados em editoriais ou por colunistas ou articulistas mas também nas reportagens. Elas procuram focar a informação sob vários ângulos, sem influência dos editoriais.

A campanha foi produzida pela agência de publicidade África, com direção de criação de Ricardo Chester. Os vídeos foram dirigidos por João Wainer, editor da “TV Folha”. Segundo Bussab, o desejo foi manter nas peças a linguagem dos vídeos que o jornal publica na internet.

Essa notícia foi publicada em 1º de agosto de 2014, na página 8 do primeiro caderno. Faltavam menos de dois meses para as eleições presidenciais e o partidarismo ostensivo, embora não declarado, da FSP durante a campanha eleitoral estava aborrecendo os leitores não alinhados ao candidato do jornal. A decisão da Folha de assumir explicitamente seu posicionamento foi uma reação ao discurso de seus opositores, pois estes entendem que o jornal não admite seu partidarismo para melhor manipular a opinião do leitor. As peças publicitárias veiculadas na TV, porém, revelaram-se um subterfúgio: por meio delas o jornal se declarou “a favor” ou “contra” o aborto, a pena de morte, as cotas raciais, o casamento gay etc. Só não declarou seu voto. As propagandas revelaram, também, que a estratégia de manipulação do jornal era mais sutil do que supunham aqueles que o criticavam.

Nos vídeos, a opinião do jornal não é exposta, nem fundamentada, nem debatida é apenas declarada: “a Folha é a favor do casamento gay”, diz um motoqueiro barbudo tatuado de alto a baixo, “eu também”, conclui ele. “A Folha é a favor das cotas raciais”, diz a moça negra de cabelo *black power*, “eu não”. Polêmicas caracterizam-se pela polarização entre opiniões antagônicas e sua representação relaciona-se a estereótipos. O jornal, porém, manipula os estereótipos para sugerir que nem tudo é o que parece; que as polêmicas podem não se resolver em favor de um lado ou de outro, mas produzir realidades complexas⁴⁵. O jornal está endereçando, por meio desses oxímoros, um argumento a quem não o lê porque acha que já sabe o que vai encontrar; está forjando, para seu não leitor, a imagem de preconceituoso e, em contrapartida, apresentando a si mesmo como tolerante e acolhedor da diversidade.

O pluralismo é uma das marcas da Folha não só nos textos de opinião publicados em editoriais ou por colunistas ou articulistas mas (sic) também nas reportagens. Elas procuram *enfocar a informação sob vários ângulos, sem influência dos editoriais*. (FSP, 1º de agosto de 2014, p. A8)

Ao reproduzir os “vários ângulos” que circulam na opinião pública a respeito de um “fato”, o jornal procura obter o efeito de polifonia, de modo a fazer-criar que a verdade não se reduz a um dos lados, mas é produto que se deduz do conjunto, por meio de um julgamento racional exercido pelo leitor sobre os pontos de vista em jogo. Mas, como constatamos mediante a análise das reportagens que se publicaram sobre *Por uma vida melhor*, o jornal não reproduz com isenção esses diversos pontos de vista; ele dispõe de mecanismos linguístico-discursivos para orientar, sub-repticiamente, o julgamento do leitor.

⁴⁵ Por exemplo: a oposição categórica vida/morte produz o termo complexo /zumbi/ (morto-vivo).

Enfim, os dois manuais, ainda que igualmente normativos, divergem em seu endereçamento e sua finalidade. O de OESP tem a pretensão de ensinar português a um público amplo, que “a escola não ensina”, por isso dedica-se, principalmente, a regulamentar o uso da língua. O da FSP, preocupado em doutrinar os “colaboradores” do jornal, dispõe, sobretudo, a respeito da prática do jornalismo e da redação jornalística.

Em razão dessa diferença, quando consultamos os manuais em busca de preceitos sobre os gêneros do jornalismo, os encontramos em maior quantidade no manual da Folha. Em nenhum dos dois compêndios há o verbete “gênero”, mas o da Folha usa esse termo para referir-se a práticas de linguagem típicas da atividade jornalística, enquanto OESP sequer faz uso da palavra em associação com tipologias textuais ou discursivas; em seus verbetes “gênero” refere-se, sempre, a gênero gramatical (masculino/feminino).

O que há em comum entre os dois manuais, principalmente, é partirem da distinção fato/valor para organizar o universo do discurso jornalístico.

3.2 Informação vs. opinião

Os três verbetes do Manual de Redação da Folha de S. Paulo, que transcrevemos abaixo, procuram caracterizar a enunciação dos textos informativos por meio da *atitude* que prescrevem ao repórter. Vejamos:

Objetividade - Não existe objetividade em jornalismo. Ao escolher um assunto, redigir um texto e editá-lo, o jornalista toma decisões em larga medida subjetivas, influenciadas por suas posições pessoais, hábitos e emoções.

Isso não o exime, porém, da obrigação de ser o mais objetivo possível. Para relatar um fato com fidelidade, reproduzir a forma, as circunstâncias e as repercussões, o jornalista precisa encarar o fato com distanciamento e frieza, o que não significa apatia nem desinteresse. Consultar outros jornalistas e pesquisar fatos análogos ocorridos no passado são procedimentos que ampliam a objetividade possível. (FSP- *on line*)

Distanciamento - Mantenha e procure desenvolver uma atitude de distanciamento crítico do assunto e dos personagens de qualquer notícia. Duvide sempre da consistência daquilo que apurou, examine eventuais contradições nas versões que recolheu e questione o seu próprio envolvimento e preconceitos em relação ao assunto. (FSP - *on line*)

Exatidão - Qualidade essencial do jornalismo. A credibilidade de um jornal depende da exatidão das informações que publica e da fiel transcrição de

declarações. Para escrever reportagens exatas, não menospreze os detalhes. Seja obsessivamente rigoroso. O jornal tem obrigação de publicar apenas informações corretas e completas. Cifras, números, grafia de nomes de pessoas, horários, datas e locais exigem o maior cuidado. (FSP- *on line*)

O verbete **objetividade** é aparentemente contraditório: afirma que não há objetividade em jornalismo, mas exorta o repórter a ser “o mais objetivo possível”. A contradição, ou a aparência dela, resulta de dois sentidos diferentes de “objetividade”. O verbete compreende objetividade num viés epistêmico. Trata-se da atitude do repórter perante o assunto: na produção de conhecimento, o sujeito não é neutro em face do objeto. Ele não “escolhe” um objeto preexistente, mas o constrói, por exemplo, ao dar a alguma coisa ou a algum acontecimento o estatuto de fato jornalístico (e, em contrapartida, esse objeto o constitui como sujeito-jornalista): sujeito e objeto delimitam-se mutuamente. O segundo parágrafo, porém, nos permite pensar sobre a objetividade a partir de outro viés, o enunciativo. Nesse caso, há objetividade. Ela é o *efeito de sentido* que se produz quando o repórter se reveste de um *ethos* de *distanciamento e frieza*. Efeito que se logra, por exemplo, excluindo-se o sujeito da enunciação do enunciado, como quando se diz “A terra é redonda” em vez de “Concluí que a terra é redonda”.

Distanciamento e frieza são as duas atitudes recomendadas ao repórter para garantir a objetividade do texto. Embora o verbete homônimo explique o que caracteriza a atitude de **distanciamento** durante o processo de produção da notícia, ele não se pronuncia sobre como produzir um texto que *expresse* materialmente essa “atitude”, quer dizer, não preceitua sobre como obter um estilo distanciado. Quanto à **exatidão**, a FSP a considera um atributo do jornalismo e da informação (quer dizer, não a percebe como um efeito do texto jornalístico), mas é notável que a exatidão tenha, justamente, o efeito de ocultar o fazer do jornalista. Ser “obsessivamente” rigoroso no registro dos detalhes é um meio para reificar os significados da notícia, dar-lhes a aparência de emanarem das próprias coisas, sem mediação de significante, nem de sujeito.

“A reificação do significado apresenta-se como um meio para valorizar o dizer-verdadeiro do discurso” (GREIMAS; COURTÈS, 1993, p. 418). Isso diz respeito a qualquer discurso cujo critério de verdade seja a correspondência com um referente externo, como o da imprensa. É a propositada (con) fusão entre significado e referente que produz o efeito de “levar os próprios fatos” (e não *uma versão* deles) “diante dos olhos do leitor”. Quando um nome próprio é impresso com erro de grafia ou quando uma cifra se torna inverossímil em virtude de

uma vírgula colocada fora do lugar, o significante vem para primeiro plano e o sujeito que o manipulou sai da invisibilidade. Alguém dirá: “o jornalista⁴⁶ errou”. O jornalismo, então, começa a parecer demasiadamente humano e com isso se desfaz o efeito de objetividade, a “transparência”, de que depende sua credibilidade junto ao leitor.

Uma abordagem linguística da enunciação, que distinguisse enunciação pessoal e impessoal e se interessasse pelos efeitos de sentido que resultam de uma e de outra, começou a ganhar forma anos nos 50 do séc. XX, na obra de Émile Benveniste:

A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. [...] a diferença entre a enunciação “subjativa” e a enunciação “não-subjativa” aparece em plena luz, desde que se tenha percebido a natureza da oposição entre as pessoas do verbo. [...] a “terceira pessoa” é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que *não* remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto fora da alocação. Entretanto existe e só se caracteriza por oposição à pessoa *eu* do locutor que, enunciando-a, a situa como “não-pessoa”. (BENVENISTE, 2005, p. 289/292)

A partir da distinção entre enunciados que se caracterizam pela “correlação de subjetividade” *eu/tu* (*pessoa subjativa/pessoa não subjativa*) e enunciados que se caracterizam pela impessoalidade, a qual supõe uma “correlação de pessoalidade” (*eu-tu*) /*ele*, isto é, pessoa/não pessoa, Benveniste passou a examinar os diferentes sistemas de orientação espaço-temporal que cada um desses tipos de enunciado organiza. Como modelo de enunciado impessoal, ele toma a narrativa histórica; como modelo de enunciado subjativo, o *discurso*, definido como toda a enunciação, oral ou escrita, que implique um locutor e um alocutário, “tendo o primeiro a intenção de influenciar o segundo”.

A enunciação histórica caracteriza-se, pois, pela apresentação dos acontecimentos na forma de uma narrativa, sem nenhuma intervenção do locutor:

O historiador não dirá jamais *eu* nem *tu* nem *aqui* nem *agora*, porque não tomará jamais o aparelho formal do discurso que consiste em primeiro lugar na relação de pessoa *eu:tu*. Assim, na narrativa histórica estritamente desenvolvida só se verificarão formas de ‘terceira pessoa’. (BENVENISTE, 2005, p. 262)

⁴⁶ O que aparece não é o sujeito empírico, mas um sujeito da enunciação, isto é, uma imagem do jornalista locutor. O mesmo se aplica quando nos referimos ao leitor, falamos do um leitor implícito no enunciado, uma imagem do alocutário.

Como no enunciado histórico não há referências ao locutor, os fatos narrados pertencem a um tempo que não remete, de nenhum modo, ao momento e ao ato de produção do enunciado. Seu tempo de referência é o pretérito perfeito, seu espaço é *algures*. O aparelho formal da enunciação histórica, nas dimensões da pessoa, do tempo e do espaço, caracteriza-se por elementos não dêiticos (isto é, endofóricos) tais como *ele, lá, então*, que, em vez de apontarem para a situação de enunciação, estabelecem seus referentes no interior do próprio enunciado. Por isso, a narrativa histórica é um meio de construir (outros) mundos, possíveis ou impossíveis.

A enunciação discursiva, em contrapartida, caracteriza-se por fazer da situação de interlocução *eu:tu* o centro dêitico do enunciado, parâmetro para todos os seus desdobramentos espaço-temporais. O discurso é o âmbito em que um *eu* se enuncia e organiza suas referências a partir do lugar em que se situa, *aqui*, e do momento em que fala, *agora*. Enquanto a *história* constrói quaisquer mundos, o *discurso* constrói *este*:

O discurso emprega livremente todas as formas pessoais do verbo, tanto *eu/tu*, como *ele*. Consequentemente, a terceira pessoa não tem o mesmo valor que na narrativa histórica. Nesta, não intervindo o narrador, a terceira pessoa não se opõe a nenhuma outra, é, na verdade, uma ausência de pessoa. No discurso, porém, um locutor opõe uma não-pessoa *ele* a uma pessoa *eu/tu*. (BENVENISTE, 2005, p. 268)

Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem. Desses pronomes dependem por sua vez outras classes de pronomes, que participam do mesmo *status*. São os indicadores da *deixis*, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” tomado como ponto de referência: “isto, aqui, agora” e as suas numerosas correlações “aquilo⁴⁷, ontem, no ano passado, amanhã”, etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia. (BENVENISTE, 2005, p. 288)

Depois de Benveniste, a semiótica francesa dos anos 70 e 80 toma a enunciação como objeto de estudo. O que lhe interessa não é o ato extralinguístico de produção do enunciado, mas a instância logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado (GREIMAS; COURTÉS, 1993, p.126-7), âmbito de manifestação do discurso onde se dá a mediação entre os sentidos virtualmente possíveis e os limites materiais da substância de expressão. No processo de *discursivização*, que aí tem lugar, estruturas semionarrativas abstratas são *figurativizadas, tematizadas* e textualizadas. Isto é, por intermédio do aparelho de enunciação

⁴⁷ A tradução brasileira propunha a correlação isto/isso, mas, como no português brasileiro ela tende à neutralização, alteramos o texto citado, substituindo *isso* por *aquilo*.

“o que dizer” encontra-se com “como dizer”. Consequentemente, além da dêixis, o aparelho de enunciação determina dois outros fenômenos pertinentes à colocação do sujeito no discurso: a modalização e o estilo.

Os traços e marcas que, projetados no enunciado, remetem à situação de enunciação (pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, adjetivos e advérbios avaliativos, nomes e verbos modalizadores etc) não são nem a enunciação em si, nem sua representação, mas constituem um simulacro “que imita, no interior do discurso, o fazer enunciativo” (GREIMAS; COURTÉS, 1993, p.128). *Representar* a enunciação implicaria caucioná-la por meio da referência ao mundo extralinguístico (ao qual o signo, um *representante*, remeteria), mas o ato empírico de conversão da língua em discurso é irrecuperável, só o que se pode “recuperar” desse ato é uma imagem, constituída na imanência do próprio discurso. O simulacro enunciativo remete-se a si mesmo, antes de referir-se a sua exterioridade: “um enunciado só faz referência ao mundo na medida em que reflete o ato de enunciação que o sustenta” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p.193). Compreender a projeção enunciativa como um simulacro nos leva a distinguir entre actantes do discurso e atores do mundo extralinguístico; por exemplo, entre autor/leitor implícitos, seres de discurso, e autor/leitor empíricos, seres do mundo. Isso é especialmente relevante para a análise do texto literário, pois ao distinguirem-se essas entidades, ficam desautorizadas as reduções psicológicas e sociológicas, que por muito tempo caracterizaram a Teoria Literária e, por conseguinte, o tratamento da “obra literária” na escola.

A partir da oposição *discurso/história*, traçada por Benveniste, a semiótica francesa caracteriza dois tipos de relação entre enunciação e enunciado: *enunciação enunciada* e *enunciado enunciado*. O primeiro resulta da projeção de elementos dêiticos no enunciado, chamada *debreagem enunciativa*; o segundo, da projeção de elementos não dêiticos, chamada *debreagem enunciva*. A *debreagem enunciativa* produz o efeito de sentido de subjetividade; a *enunciva*, o efeito de sentido de objetividade.

Projetam-se no enunciado as categorias de pessoa, tempo e espaço; há, pois, uma *debreagem actancial*, uma *temporal* e uma *espacial*. A *história*, no modelo de Benveniste, caracteriza-se pela projeção enunciva das três categorias; o discurso, por uma tripla projeção enunciativa; mas o mais comum, na variada (e aberta) gama de gêneros textuais de que dispomos, é as projeções, enunciativa e enunciva, sucederem-se ou misturarem-se, de diversas maneiras, conforme os efeitos de sentido característicos de cada gênero. Uma narrativa literária em 3ª pessoa, por exemplo, com narrador onisciente e não personagem, caracteriza-se por

projeções enuncivas, mas pode-se substituir o uso do pretérito perfeito (não dêitico), pelo presente (dêitico), empregando a projeção enunciativa do tempo para fazer parecerem simultâneas a *ação* e a *narração*. Trata-se de neutralizar a oposição temporal, (presente/passado) e aspectual (imperfeito/perfeito), em proveito das marcas enunciativas, quer dizer, das marcas da *ação* (presente/imperfeito). O efeito de sentido que isso produz é o de suspense, intensificação da expectativa do leitor (implícito), que é deslocado da condição de narratário para a de testemunha das ações, que parecem suceder-se *simultaneamente* à leitura. Esse tipo de neutralização, chamada *embreagem*, ocorre quando uma *debreagem* enunciativa conflita com uma *debreagem* enunciva que tenha ocorrido antes dela, e vice-versa.

A *debreagem* típica dos gêneros informativos da imprensa é enunciva, mas, ao contrário da *história*, a notícia se enraíza no presente. Um fato, para se qualificar como jornalístico, tem de ser apresentado como atual, “novo”, ainda desconhecido do leitor. O repórter narra como um historiador, sem dizer *eu* nem *tu*, empregando sempre a não pessoa, mas seu momento de referência para a ordenação temporal da informação é o *agora*, simultâneo à interação entre o jornal e o leitor do jornal: “*Na semana passada*, o site IG divulgou que o livro, ao tratar da diferença entre a língua oral e a escrita, afirma que é possível dizer, em determinados contextos, ‘os livro ilustrado mais interessante estão emprestado’. [...] *Anteontem*, a ABL divulgou nota oficial criticando o livro e o MEC.” (FSP, 18.05.2011, C5). Assim, observa-se na reportagem a neutralização da oposição categórica entre *então/agora*, em favor da marca dêitica.

A referência espacial da reportagem também tende à neutralização. A ausência de marcas de subjetividade apaga a remissão do lugar de referência ao lugar de enunciação, o lugar de referência é *algures*; mas essa projeção conflita com o pressuposto pragmático de que as notícias e reportagens, salvo indicação em contrário, referem-se ao espaço de circulação do jornal, *esta* cidade, *este* estado, *este* país: “O livro, que chegou a 484.195 alunos de todo o *País*⁴⁸, defende que a forma de falar não precisa necessariamente seguir a norma culta” (OESP, 17.05.2015, A14). “País” é, em princípio, uma referência não dêitica, uma marca enunciva, de 3ª pessoa. Entretanto, não há endófora possível, pois não há nome próprio no cotexto da reportagem, que a expressão “o País” possa ou retomar ou antecipar: de que país se trata? A

⁴⁸ O verbete homônimo do *Manual de redação e estilo* confirma nosso entendimento: “**País**. Inicial maiúscula quando designar o Brasil e não houver determinativo: O País manda tropas para a África. Em minúsculas: nosso país, este país ou neste país (mesmo que se refira ao Brasil), [...]” (OESP, 1997, p. 207)

única resposta possível se obtém por referência ao lugar da enunciação *este país*, o Brasil; e o jornal parece ter instituído a inicial maiúscula como marca dessa neutralização *algures/aqui*.

Talvez seja essa tendência à neutralização das categorias de tempo e espaço o que leve os manuais de redação a insistirem tanto na transmissão de preceitos que assegurem a projeção enunciativa da categoria de pessoa. Como o *aqui* e o *agora*⁴⁹ remetem ao lugar e ao momento da enunciação, eles implicam uma enunciação subjetivada. A única categoria de que o dispositivo de enunciação jornalístico dispõe para produzir o efeito de objetividade é, portanto, a da pessoa, que, para garantir tal efeito, deve instaurar-se no enunciado sempre como não pessoa.

Os seguintes verbetes do manual de OESP relacionam a enunciação impessoal do jornal a um estilo “simples”, “conciso”, “direto” e “objetivo”, prescrevendo os meios linguísticos para a configuração desse estilo: não usar a primeira pessoa (nem no plural), empregar frases curtas e na ordem direta, recorrer a palavras comuns (não técnicas, nem especializadas), “fugir” de frases “pernósticas e pomposas”:

Impessoalidade. A notícia deve ser redigida de forma impessoal, sem que o jornalista se inclua nela ou adote a primeira pessoa do plural em frases que a dispensam. [...] Não confunda essa restrição com os casos, legítimos, de editoriais, artigos, anúncios, comentários e outros em que a primeira pessoa do plural pode ser usada sem maiores problemas. (OESP, 1997, p. 142)

Simplicidade. A simplicidade é condição essencial do texto jornalístico: quanto mais concisa, direta e objetiva for a notícia, maior o número de pessoas que atingirá. Escrever de maneira simples, no entanto, exige esforço e o atendimento de uma série de requisitos. Veja alguns deles: 1 — use frases curtas e na ordem direta; 2 — escolha palavras acessíveis a qualquer tipo de leitor; 3 — opte pelo vocábulo mais simples que defina uma coisa ou situação; 4 — evite os termos técnicos desnecessários e, quando absolutamente indispensáveis, não deixe de explicá-los; 5 — fuja das frases pernósticas e pomposas. (OESP, 1997, p. 269)

A elocução elevada (frases pomposas) prejudica a objetividade porque informa não sobre o enunciado, sobre o conteúdo do que é dito, mas sim sobre a atitude do enunciador, instaurando sua presença no texto, mesmo que se tenha evitado o emprego da primeira pessoa, em verbos e pronomes. O estilo de um texto remete ao modo de ser de seu autor: frases pernósticas *expressam* um caráter pernóstico. Mas a notícia deveria parecer narrar-se a si mesma, “sem autor”, caso contrário não se poderá confundi-la com os próprios fatos.

⁴⁹ *Aqui, agora*, não por acaso, era o nome de um programa televisivo de jornalismo sensacionalista da TV brasileira, na década de 1990.

Impessoalidade e simplicidade, segundo esses verbetes, são atributos destinados à notícia, gênero que se opõe, quanto à primeira dessas qualidades, aos “editoriais, artigos, anúncios, comentários”. A oposição impessoal/pessoal marca a distinção entre gêneros informativos, de que a notícia é o epítome, e gêneros opinativos. Os manuais, entretanto, não traçam essa oposição a partir do funcionamento dos gêneros discursivos como um todo: não partem da situação de comunicação para as formas composicionais que ela gera e destas para os usos linguísticos e o estilo que lhe são próprios. Também não fazem o percurso contrário, da parte para o todo. Eles preceituam sobre as partes isoladamente, determinando padrões enunciativos, sintáticos e escolhas lexicais, sem considerar, explicitamente, a dinâmica que todos esses planos formam em conjunto. Tal é a característica do que se diz a respeito do uso de modalizadores (adjetivos, advérbios, verbos que denotem a atitude valorativa do sujeito em relação ao seu dizer ou ao objeto de seu dizer). OESP manda evitar os adjetivos que envolvam avaliação ou “encerrem carga elevada de subjetividade”, mas não justifica essa recomendação, diz apenas que “poluem” o texto (como se o lexema /poluir/, nesse uso em que se torna parassinônimo de *sujar*, não fosse, ele mesmo, um instrumento de avaliação); FSP manda evitar adjetivos “que impliquem juízo de valor” por serem “duvidosos” e, com isso, produz uma associação de sentido entre subjetividade e dúvida, por um lado, objetividade e certeza, por outro; polifonia, de um lado, monofonia, de outro. Vejamos:

Adjetivação – O texto noticioso deve limitar-se aos adjetivos que definam um fato (noticioso, pessoal, vizinho, próximo, sulino, etc.), evitando aqueles que envolvam avaliação ou encerrem carga elevada de subjetividade (evidente, imponderável, belo, bom, ótimo, inteligente, infinito, etc.). Mesmo nas matérias opinativas, em que o autor tem maior necessidade de recorrer aos adjetivos, a parcimônia é boa conselheira. O jornalista pode sempre mostrar que um temporal foi devastador e um incêndio foi violento. Ou que uma peça constitui retumbante fracasso. Tudo isso sem poluir seu texto com dezenas de qualificativos. [...] (OESP, p. 32) [grifo nosso]

Adjetivo – Evite em textos noticiosos adjetivos que impliquem juízo de valor e são, portanto, duvidosos: bonito/feio; verdadeiro/falso; certo/errado. Utilize o que torna mais preciso o sentido do substantivo: amarelo/azul; redondo/quadrado; barroco/clássico. Em vez de o artista trabalha com telas grandes, escreva o artista trabalha com telas de três metros por dois.

Nos editoriais, comentários, críticas e artigos, há maior liberdade para o uso do adjetivo. Mesmo assim, recomenda-se usá-lo com sobriedade. A opinião sustentada em fatos é mais forte do que a apenas adjetivada. (FSP) [Grifo nosso]

Duas passagens, que grifamos acima, uma em cada manual, indicam a estratégia de textualização a que deve recorrer o jornalista para evitar a adjetivação. OESP sugere *mostrar* em vez de dizer e, embora este verbete não explique como fazer isso, encontram-se instruções dispersas em ambos os manuais segundo as quais mostrar é o que se faz ao descrever um objeto e suas circunstâncias. O verbete “adjetivo”, da FSP, é um dos que traz essa instrução explícita: propõe a substituição do adjetivo “grandes”, em “o pintor trabalha com telas grandes”, pela dimensão da tela, “três metros por dois”. O que a substituição logra é “objetivar” a opinião, trocando o juízo subjetivo, que instaura no texto a figura do enunciador, por um referente exteriorizado, que possa ser aferido pelo leitor, a medida da área. Assim, o leitor⁵⁰ é colocado pelo texto na posição de quem julga os fatos por si mesmo, como se fosse o responsável por formar sua própria opinião. O efeito de objetividade produzido pela enunciação jornalística visa a persuadir, ao mesmo tempo em que dissimula de seu dispositivo de persuasão.

A FSP estende a proibição dos modalizadores a advérbios e verbos, “que expressem juízo de valor” ou “insinuem” a opinião do jornalista a respeito das falas de personagens da notícia. Trata-se, outra vez, de objetivar a avaliação ou a opinião transferindo-a, por exemplo, da pessoa do enunciador para as personagens da notícia, como ilustra o trecho grifado abaixo:

Advérbio – Evite começar um período com advérbios formados com o sufixo -mente, sobretudo em textos noticiosos: Curiosamente [opinião do enunciador], a convenção do partido transcorreu sem incidentes. É melhor ser claro e escrever: Ao contrário do que previam alguns participantes [opinião das personagens], a convenção do partido transcorreu sem incidentes.

Evite advérbios que expressem juízos de valor: certamente, evidentemente, efetivamente, bastante, fielmente, levemente, definitivamente, absolutamente. Não se fazem restrições a advérbios que ajudem a precisar o sentido, como os de lugar (acima, abaixo, além), tempo (agora, ainda, amanhã). (FSP) [destaques nossos]

Verbos declarativos – Use apenas para introduzir ou finalizar falas dos personagens da notícia, não para qualificá-las ou para insinuar qualquer opinião a respeito delas. Evite, assim, verbos como admitir, reconhecer, lembrar, salientar, ressaltar, confessar, a não ser quando usados em sentido estrito. Nenhum deles é sinônimo de dizer. Ao empregá-los de modo inadequado, o jornalista confere caráter positivo ou negativo às declarações que reproduz, mesmo que não tenha a intenção. (FSP)

A maior parte das vezes, a preceituação do estilo ocorre pela negativa. “Evite”. Pode-se entender essa negatividade do preceito como condizente com a orientação que se quer dar ao

⁵⁰ Trata-se, insistimos, de um leitor-modelo, imanente ao texto.

estilo do jornal. Quer os jornais concebam o “estilo” como um reflexo da psicologia de quem escreve, quer o concebam como uma expressão desviada da normalidade⁵¹, sua enunciação “impessoal”, “exata” e “simples” é uma negação de estilo. Ambas as concepções estão implicadas nos preceitos desses manuais: a “impessoalidade” e a “exatidão” negam o estilo em sua acepção psicológica (buscam apagar a subjetividade), a “simplicidade”, que diz respeito à exclusão da linguagem figurada, negam-no em sua acepção estrutural (buscam anular a expressividade da linguagem).

Para tratar o estilo como uma dimensão do discurso, nenhuma das duas concepções é adequada. A primeira, porque envia para fora do enunciado os traços que configuram a “personalidade” do ator da enunciação, projetando-os no produtor empírico; a segunda, porque reduz a expressividade à dimensão do sistema linguístico. Norma Discini, no bojo da semiótica greimasiana, elabora uma definição de estilo que sintetiza essas duas vertentes e as supera: “Estilo é recorrência de traços de conteúdo e de expressão, que produz um efeito de sentido de individualidade.” (DISCINI, 2004a, p. 31) Assim, entende-se que o “desvio” expressivo, que singulariza o plano da expressão de determinada totalidade de enunciados, remete-se ao caráter de seu autor, quer dizer, ao *ethos* do enunciador, e não à personalidade empírica do escritor. Uma definição como essa nos permite pensar o estilo na imanência do discurso, antes de observar sua interface com as práticas sociais. Isso nos interessa, pois consideramos que a relação entre discurso e sociedade não se resume nem a uma lógica instrumental (o discurso como mediador das práticas sociais), nem às teorias do “reflexo” (o discurso como representação de tais práticas). Se é verdade que no discurso estão representadas as práticas sociais, isso ocorre por meio de simulacros, mais ou menos deformantes, como no salão de espelhos côncavos e convexos de um parque de diversões, de tal modo que o acesso à realidade é sempre desviado.

“Estilo é *ethos*, é corpo, é voz, é caráter de uma totalidade, sendo que o corpo da totalidade enunciada remete ao corpo do ator da enunciação.” (DISCINI, 2004a, p. 30) Para “sumir” com o ator da enunciação, como prescrevem os manuais de redação dos jornais, deve-se livrar o enunciado de expressividade. Mas não basta excluir o sujeito enunciativo (*eu-tu*) e

⁵¹ A Estilística, como campo de estudos, formou-se e desenvolveu-se durante a primeira metade do séc. XX, em dois ramos: “estilística do indivíduo” e a “estilística da língua”. A primeira, grosso modo, entende o estilo como produto da psicologia do escritor e investiga os estilos “individuais” na obra literária; a segunda entende estilo como o componente “afetivo” do enunciado e investiga os recursos expressivos disponibilizados pelo sistema da língua à escolha do falante (WARTBURG; ULMANN, 1975; DISCINI, 2004a).

as palavras que impliquem avaliação e apreciação, é preciso também controlar o “tom”, porque este remete a uma voz, que remete a um corpo. Para os manuais de redação, o antídoto da emotividade é a descrição:

Emoção - A emoção pode ser importante em alguns textos jornalísticos. Mas atenção: evite o tom melodramático, triunfalista ou piegas. O registro deve ser o mais descritivo possível. Preste atenção em detalhes que podem caracterizar de forma objetiva essa emoção: O réu fumou 45 cigarros em quatro horas de julgamento é melhor que O réu estava visivelmente nervoso. Não especule sobre o estado emocional, os pensamentos ou intenções do personagem da notícia. (FSP – *on line*)

Sentimentos. Os sentimentos e emoções das pessoas devem ser registrados com a devida cautela para que o texto não se torne piegas. À exceção dos estados mais aparentes (choro, acesso de loucura e outros), procure traduzir a agitação, calma ou nervosismo da pessoa descrevendo suas atitudes. Exemplo: agitando sem cessar as mãos, fumando um cigarro atrás do outro, piscando ininterruptamente, fazendo gestos de impaciência, mexendo-se incessantemente na cadeira, falando de forma pausada, cruzando e descruzando as pernas, olhando a todo momento o relógio. Enfim, mostre como a pessoa se comportava em vez de procurar definir suas atitudes com palavras. Nada, por exemplo, autoriza a frase “o jogador, nervoso, errou o chute”. Pode ter errado simplesmente porque tocou mal na bola. Ou “encerrando a entrevista mais cedo porque aparentemente não gostou das perguntas”. Quem garante que foi por isso? (OESP, 1997, p. 265-66)

A descrição das ações dos personagens, em sua materialidade visível, sem especular sobre “estado emocional”, “pensamentos” ou “intenções”, simula o sentido da visão e situa o enunciatário-leitor no ponto de vista do enunciador-descritor. Como convergem as posições de enunciador e enunciatário em relação ao objeto da descrição, a “presença” do primeiro não é perceptível para o segundo. O resultado é o total apagamento da mediação enunciativa, de modo a provocar no receptor a impressão de ver a cena com seus próprios olhos.

Essa estratégia de referencialização foi codificada na antiguidade greco-latina, que a compreendia como um ornamento de sentença⁵². Os gregos chamavam-na *hipotipose* e os

⁵² Os ornamentos de sentença correspondem, aproximadamente, àquilo que a gramática normativa classifica como “figuras de pensamento”. Trata-se de figura, pois é um elemento concreto que se sobrepõe ao argumento, abstrato, (*res*) para ilustrá-lo, com o fim de torná-lo mais persuasivo; porém, sendo figura “de pensamento” não diz respeito somente à forma da expressão (como as figuras de palavra), mas também à forma do conteúdo. No exemplo de *Demonstratio* apresentado pela *Retórica a Herênio* ([Cícero], 2005, p. 311), o conteúdo semântico /crueldade/, atribuído ao assassino de Tibério Graco, é figurativizado por meio da descrição do assassinato, como se o argumento, a *res*, não preexistisse à aplicação da figura. Isto é: /crueldade/ não é simplesmente uma característica que o acusador predica ao réu, mas sim uma conclusão que o juiz tira a respeito do caráter do réu, a partir das ações dele (ou, como diriam nossos manuais de redação, a partir “dos próprios fatos”).

romanos, *descriptio* ou *demonstratio*⁵³ ([CÍCERO], 2005). Sua codificação consta dos manuais de retórica desde tempos pré-cristãos, como é o caso da *Retórica a Herênio*, que, de tão copiada durante a idade média, sobreviveu ao romantismo e chegou até nós. *Descriptio* ([CÍCERO], 2005, p. 277) e *demonstratio* ([CÍCERO], 2005, p. 311) tornam o discurso *perspicuus*, transparente, de modo que se possa ver através dele. É um expediente que, no gênero judiciário, ocupa o lugar mais importante do texto: a peroração.

Ao perorar, os oradores tentam incitar as paixões do juiz, para que ele elabore seu veredicto enquanto está tomado de *simpatia* pela causa. O acusador procurará levar o juiz à indignação; o defensor, à misericórdia. Querem, ambos, com manipular suas paixões, obliterar-lhe o juízo... mas “nada seca mais rápido que uma lágrima” ([CÍCERO], 2005, p. 149): a eficácia da manipulação depende inteiramente de o manipulado não se perceber enquanto tal. Por essa razão, é menos eficaz (se não de todo ineficaz) um discurso empenhado em *DIZER* que o réu merece a condenação, do que outro dedicado a *MOSTRAR* isso. No primeiro caso, o juiz sabe que esse é o ponto que o promotor tem de provar, por isso coloca sob suspeita os argumentos da acusação; mas, no segundo, fica com a impressão de ter decidido por conta própria que o réu é culpado.

Nosso excuro pela Retórica Antiga não é um mero argumento de autoridade, um argumento de erudição⁵⁴. O preceito sobre como fazer o registro dos fatos por meio da descrição, que lemos nos verbetes *emoção* (FSP) e *sentimentos* (OESP), tem o mesmo escopo do preceito da *Retórica a Herênio*: levar o destinatário a concluir “por conta própria” aquilo em que se quer que ele acredite. A opinião do jornal, “objetivada” nos fatos que seu jornalismo constrói, torna-se a certeza do leitor: assim sanciona-se a verdade da notícia. “Não é inútil sublinhar que o ‘verdadeiro’ se situa no interior do discurso, pois ele é fruto das operações de veridicção que aí ocorrem: o que exclui qualquer relação (ou qualquer homologação) com um referente externo” (GREIMAS; COURTÈS, 1993, p. 420). Segundo Greimas e Courtès, o

⁵³ A distinção entre *descriptio* e *demonstratio* parece dever-se à extensão da figura (assim como se distinguem a metáfora e a alegoria, sendo a primeira pontual, restrita a um trecho de discurso, e a segunda generalizada). *Descriptio* é uma forma breve da figura, *demonstratio* é a figura plenamente desenvolvida, que abarca, além da descrição das ações em si, também a de suas circunstâncias, causas e consequências.

⁵⁴ A ficha catalográfica do “Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo” traz o descritor *Retórica* no índice para catálogo sistemático, pois é sob essa rubrica que se agrupam os manuais de estilo. Entende-se *Retórica*, nesse caso, como no séc. XVIII: uma teoria da elocução. Esta que, das “partes” da Retórica Antiga, era a que dizia respeito à forma da expressão. A Retórica Antiga, na soma de suas partes, invenção, disposição, elocução, memória e pronúnciação, era uma teoria geral do discurso persuasivo.

dispositivo graças ao qual os discursos enunciados se estabelecem como verdadeiros ou falsos, mentirosos ou secretos depende de um crer-verdadeiro partilhado entre as duas extremidades do canal de comunicação. A “verdade”, para ser dita e assumida, tem de se deslocar em direção às instâncias do enunciador e do enunciatário. Esse acordo tácito entre comparsas, mais ou menos conscientes de seu estatuto, chama-se contrato de veridicção, ou contrato enunciativo. “Desse ponto de vista, a produção da verdade corresponde ao exercício de um fazer cognitivo particular: um fazer-parecer-verdadeiro que se poderia chamar, sem nenhuma nuance pejorativa, ‘fazer persuasivo’” (GREIMAS; COURTÈS, 1993, p. 418).

Para que o contrato enunciativo sancione a verdade *do jornal*, não a do jornalista, este obedece a uma pauta, é um “mero funcionário” e deve abster-se de opinar. Quem tem a prerrogativa de decidir quais fatos são jornalísticos é o corpo editorial, como é o corpo editorial quem determina, em *Editoriais*, como devem ser avaliados os fatos. Vejamos:

Opinião - O jornalista deve se abster de opinar ou emitir juízos de valor ao relatar um fato ou redigir uma notícia. O jornalismo crítico não depende da opinião de quem escreve: o simples registro ou confronto de dados, informações e opiniões alheias pode ser muito mais contundente que a opinião de um jornalista. Quando uma notícia envolve opiniões divergentes, o jornalista tem obrigação de relatar essas diversas versões ao leitor. Isso não significa que o jornalista não possa ou não deva opinar em certas circunstâncias. A qualidade do jornal também depende das opiniões de jornalistas, críticos e colaboradores. Em regra, as opiniões do jornalista devem constar de texto à parte, e não permear o texto noticioso, embora aí se admitam análise e interpretação. Quanto mais fundamentada e sustentada por fatos e dados exatos e comprovados a opinião estiver, maior será sua credibilidade.

Com exceção dos editoriais, textos de jornalistas que expressem opiniões devem ser assinados e editados em itálico. Veja jornalismo analítico/opinativo. (FSP)

Opiniões. 1 — O jornal, como um todo, tem opiniões sobre os assuntos que publica e as expressa em editoriais. O noticiário, por isso, deve ser essencialmente informativo, evitando o repórter ou redator interpretar os fatos segundo sua ótica pessoal. Por interpretar os fatos entenda-se também a distorção ou condução do noticiário. Exemplos: ao tratar dos trabalhos de remoção de favelados de um local, o repórter entra em considerações sobre as injustiças sociais e os desfavorecidos da sorte ou, ao tratar de um assalto, coloca a miséria como fator determinante da formação do criminoso. Deixe esse gênero de ilação a cargo dos especialistas ou editorialistas e apenas descreva os acontecimentos.

2 — Para oferecer ao leitor maior diversidade de pontos de vista, o jornal tem críticos, comentaristas, analistas, articulistas, correspondentes e outros que, em textos assinados, poderão expor suas opiniões, nem sempre coincidentes com as do Estado. Em casos excepcionais, a reportagens mais amplas ou delicadas se permitirá algum tipo de interpretação. É obrigatório, porém, que sejam submetidas à Direção da Redação. (OESP, p. 204-5)

O que cauciona o fato noticioso é o trabalho do repórter em investigar, conferir e autenticar a origem e a fidedignidade das informações, ouvindo todos os lados, “cruzando as fontes” e, quando possível, recorrendo a dados mensuráveis; esses procedimentos de verificação externa (ou mecanismos de referência) são garantias de verdade do fato produzido no jornal. Diferentemente da produção de notícias, a produção dos gêneros opinativos não presume apuração de dados ou verificação de fontes. Nesse caso, o mecanismo de verificação é outro: coincide com o reconhecimento da autoridade de quem subscreve o texto. O principal argumento a sustentar opiniões no jornal é o de autoridade, mas trata-se da autoridade “pessoal” de quem diz, não da autoridade de um terceiro – especialista, cientista, técnico – cujo saber atestado lhe dê acesso a critérios de verdade socialmente validados – sancionados por um certificado, uma ciência, uma prática profissional.

Essa autoridade pessoal, que adere ao articulista e afiança seus atos de fala, emana de um poder institucional ou simbólico (BOURDIEU, 1998), de que ele está investido por ocupar um cargo ou função que lhe dá notoriedade e prestígio: *distinção*. Políticos, empresários, quadros técnicos da alta administração, escritores na lista dos mais vendidos e até intelectuais das universidades públicas são convidados a exarar opiniões no jornal. O lugar ocupado por seus textos é privilegiado: as páginas 2 e 3 do primeiro caderno, destinadas seja a avaliar o noticiário das últimas edições, seja a pautar as próximas.

O prestígio do articulista, reconhecido pelos leitores como um “autor”, é captado pelo jornal para afiançar sua própria posição editorial, ao passo que o mesmo prestígio é, em parte, constituído pelo próprio jornal, que ratifica a autoridade do articulista ao publicá-lo, propiciando e mantendo seu acesso ao discurso público. Pode-se atestar essa estratégia de captação de opiniões pela retomada intertextual de *comentários* (assinados) no interior de textos *editoriais*, gênero que, por representar o posicionamento institucional do jornal, não comportaria uma assinatura “pessoal”.

Os gêneros opinativos, não só *artigos* de colaboradores, mas também *comentários* de jornalistas especializados e *cartas de leitores*, versam sobre assuntos “quentes”, considerados relevantes por terem grande repercussão junto ao público; ajudam a vender jornal e ajudam o jornal a vender seu peixe; afinal, a imprensa não ventila opiniões para reverberar a *opinião pública*, ela pretende, declaradamente, *conduzi-la*, levando os leitores a reproduzirem posicionamentos do jornal e a agir de acordo com eles. Por isso, além de selecionar as opiniões

que lhe convêm – porque convêm aos grupos sociais, partidos políticos ou setores econômicos, cujos interesses o jornal representa – a imprensa tem de se preocupar em fazê-las prevalecerem.

Quando a prevalência é obtida por meio de recursos que inviabilizam a crítica, como a mobilização dos medos e preconceitos do leitor, o que prevalece não é a opinião mais forte, mais convincente – como ocorreria no debate democrático, caracterizado pela “liberdade de expressão” e pela altercação –, mas a opinião *do* mais forte. Essa não se oferece ao escrutínio de quem lê, pois quanto mais elicia seus afetos, mais lhe atrapalha o julgamento.

3.3 A opinião precede a informação

As principais referências, no Brasil, para a classificação dos “gêneros do jornalismo” são Melo (2003; 2009) e Chaparro (1998).

Melo distingue os gêneros a partir de sua “intencionalidade” comunicativa. Trata-se de uma classificação funcional, que se sustenta na dicotomia fato/valor, pois o que Melo considera como “intenção” do jornalista é o efeito visado, ou de reproduzir o real ou de formar opinião, daí sua clivagem fundamental entre gêneros informativos e opinativos. Esses gêneros teriam origem, respectivamente, nos séculos XVII e XVIII e seriam os primeiros do jornalismo, a partir dos quais se organizam os formatos mais típicos da produção textual da imprensa diária. Segundo Assis (2010, p. 22), “historicamente, a informação e a opinião são gêneros hegemônicos e que balizam o jornalismo [...]. Todavia, a partir de meados do século XX, emergiram três novos gêneros, considerados ‘complementares’” em relação aos primeiros. Na nomenclatura de Melo (2009), esses seriam o *interpretativo*, o *diversional* e o *utilitário*.

Neste capítulo, ao lidar com a sistematização de Melo, referimo-nos apenas a sua primeira proposta classificatória (2003, [1984]), que é dicotômica. Como todos os textos recolhidos no *corpus* desta pesquisa classificaram-se-iam, segundo critérios do próprio Melo, ou no gênero informativo, ou no opinativo, não temos necessidade de problematizar os gêneros “complementares”:

	GÊNERO INFORMATIVO	GÊNERO OPINATIVO
FORMATOS	<p>nota</p> <p>notícia</p> <p>reportagem</p> <p>entrevista</p>	<p>editorial, comentário</p> <p>artigo, resenha</p> <p>coluna, crônica</p> <p>caricatura, carta</p>

Quadro 4 – Gêneros do jornal, segundo Melo (2003 [1984])

Chaparro, por sua vez, distingue os gêneros a partir de critérios enunciativos, opondo “relato” a “comentário”, e composicionais (isto é, conforme o tipo de textualidade), discriminando as “espécies” do “gênero relato” segundo as categorias “narrativas” e “práticas”, e as “espécies” do “gênero comentário” segundo as categorias “argumentativas” e “gráfico-artísticas”. Sua tipologia completa está disposta no seguinte quadro:

GÊNERO RELATO		GÊNERO COMENTÁRIO	
ESPÉCIES NARRATIVAS	ESPÉCIES PRÁTICAS	ESPÉCIES ARGUMENTATIVAS	ESPÉCIES GRÁFICO-ARTÍSTICAS
reportagem	roteiros	artigo	caricatura/charge
notícia	indicadores	crônica	
entrevista	agendamentos	cartas	
coluna	previsão do tempo	coluna	
	...		

Quadro 5 – Gêneros do jornal, segundo Chaparro (1998)

Dada a diferença de enfoque, esses autores produzem categorias e nomenclaturas distintas, mas os recortes no campo discursivo da imprensa diária que seus sistemas de classificação efetuam recobrem-se quase perfeitamente. As “espécies narrativas” de Chaparro correspondem aos “formatos informativos” de Melo, salvo pela “coluna”. Esse rótulo, porém, não corresponde a gênero algum. O próprio Chaparro dá sinal disso ao elencar “coluna” tanto entre as espécies narrativas quanto entre as argumentativas. A confusão deve-se ao fato de a coluna ser “um espaço do jornal” (BONINI, 2003, p. 226) dedicado, com maior frequência, ao gênero “comentário”, mas onde também ocorre de se publicarem notas, agendamentos, charges etc. Pensemos, por exemplo, na qualidade híbrida das colunas esportivas e das colunas sociais de jornais como FSP e OESP. Descartada a “coluna”, “espécies narrativas” e “formatos informativos” correspondem-se com exatidão. Além disso, todas as “espécies” do “gênero

comentário”, determinadas por Chaparro, encontram-se entre os “formatos” do “gênero opinativo”, postulados por Melo.

A correspondência deve-se ao fato de os critérios adotados em cada classificação não serem excludentes nem incompatíveis; na verdade, eles compreendem aspectos distintos, mas complementares, para a caracterização dos gêneros discursivos: o funcional, o enunciativo e o composicional. Há, porém, outros aspectos a considerar, relativos ora à situação de comunicação, ora à esfera de circulação dos enunciados, ora ao tipo de acordo tácito entre os parceiros da comunicação (contrato veridictório). Se examinarmos todos esses aspectos, notaremos que a distinção entre *informação* e *opinião*, que é de caráter enunciativo⁵⁵ (SOUSA, 2001), não basta para dar conta da diversidade de gêneros circulantes no jornal. Quando se concebe o gênero como uma unidade da comunicação situada, em que estão previstos “papéis”, “direitos e deveres”, para os sujeitos em interação, já não se pode aceitar, por exemplo, que um *artigo*, assinado por um colaborador do jornal, pertença ao mesmo gênero que o *editorial*, que representa o posicionamento assumido pelo próprio jornal, enquanto instituição. Cada um desses gêneros propõe seu próprio “acordo tácito”, que se articula a diferentes critérios de verdade (“*pessoais*”, no caso do *artigo*; *institucionais*, no caso do *editorial*).

Segundo Parrat (2001, *apud* COSTA, s.d.), a preocupação inicial das teorias classificatórias dos gêneros do jornalismo era fornecer parâmetros para a análise sociológica dos textos de imprensa, sobretudo para análises de caráter quantitativo. Por isso, além de distinguir, por exemplo, entre opinião e informação, tirava-se a medida (literalmente, com uma régua) da área do jornal ocupada por cada um dos tipos. Essas teorias, porém, acabaram sendo incorporadas pelos cursos de jornalismo para apoiar o ensino de técnicas de redação. Isso é bastante compreensível, pois as classificações que elas engendram, ainda que instáveis e imprecisas, facilitam a percepção de padrões enunciativos e composicionais dos textos que os estudantes de jornalismo têm de aprender a produzir. O problema é que esse uso “didático” da tipologia tende a fixá-la, gerando modelos desconexos da “vida” sócio-histórica do gênero. Assim, as classificações praticadas nos estudos da comunicação reduzem os gêneros a simples tipologias de enunciados, reservatórios de formas disponíveis para o jornalista preencher, e se descaram da dimensão sociointerativa, que faz do gênero um dispositivo discursivo aquém e além das intenções dos que por meio dele se comunicam:

⁵⁵ Como examinamos na seção precedente deste capítulo, diferenças enunciativas produzem diferenças estilísticas.

Enquanto os autores em outros campos têm tratado o gênero textual como um fenômeno de linguagem socialmente constituído [...] e tentado constituir modelos explicativos da ação dos sujeitos na linguagem, no campo da comunicação os estudos ainda se inscrevem em uma perspectiva tipologizante. É difícil depreender, nessa literatura, o que é um gênero jornalístico, bem como quais são os gêneros que compõem o jornal. (BONINI, 2003, p. 218-9)

Considerando as características dos gêneros discursivos elencadas por Bakhtin (p. 33 e 34, acima), somos levados a entender como gêneros tanto cada um dos “formatos” descritos por Melo, quanto cada uma das “espécies” determinadas por Chaparro, pois, além da finalidade comunicativa e da construção composicional, as características da situação de interação e o estatuto dos participantes na troca verbal também concorrem para a diferenciação dos gêneros. Nos jornais, circulam opiniões produzidas por quatro “núcleos emissores”: jornalistas, colaboradores, leitores e a própria empresa jornalística (MELO, 2003). Os gêneros opinativos classificam-se e distribuem-se pelas seções do jornal principalmente a partir do estatuto do enunciador: aos enunciados produzidos por leitores reserva-se a seção *cartas do leitor*; aos *comentários* de jornalistas sobre temas em que são especializados, as colunas. O *editorial*, cujo enunciador é a empresa jornalística, ou seu “corpo editorial”, ocupa uma seção de mesmo nome, no primeiro caderno. Os *artigos* de colaboradores eventuais são publicados em seções determinadas do jornal ou em espaços excepcionais, com destaque. A localização desses gêneros no jornal é reconhecida pelo leitor e influencia os modos de fruição e circulação dos textos, determinando, por exemplo, a delimitação dos cadernos temáticos e sua destacabilidade.

Vejamos o que os verbetes do “Manual de redação” preceituam para a redação dos gêneros opinativos:

Editorial - Texto que expressa a opinião de um jornal. Na Folha, seu estilo deve ser ao mesmo tempo enfático e equilibrado. Deve evitar a ironia exagerada, a interrogação e a exclamação. Deve apresentar com concisão a questão de que vai tratar, desenvolver os argumentos que o jornal defende, refutar as opiniões opostas e concluir condensando a posição adotada pela Folha. Nada impede que o jornal mude de opinião sobre determinado assunto. Neste caso, deve dizê-lo com clareza. Os editoriais são publicados na segunda página do jornal e, em casos excepcionais, na primeira. Não são assinados. Os editoriais não dirigem o noticiário, mas temas que neles aparecem com frequência devem ser explorados pela reportagem. A Folha procura publicar artigos assinados que discordem das posições dos seus editoriais. (FSP – *on line*)

Artigo - Gênero jornalístico que traz interpretação ou opinião do autor. Sempre assinado. Pode ser escrito na primeira pessoa. A **Folha** só publica artigos inéditos no Brasil ou, em ocasião excepcional, no mesmo dia que outra

publicação. O jornal tem por norma editar artigos que expressem pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema. (FSP – *on line*)

Comentário - Pequeno artigo interpretativo. Veja artigo. (FSP – *on line*)

O verbete *Editorial* confirma que, na prática de redação do jornal, as categorias empregadas por Melo e Chaparro operam em conjunto para a caracterização do gênero. O editorial é classificado quanto à finalidade, *expressar a opinião do jornal*, e quanto à organização cognitiva-textual, que segue o mesmo modelo expositivo-argumentativo das dissertações escolares: expor a questão, desenvolver os argumentos favoráveis, refutar os contrários e concluir, condensado as razões que abonam o posicionamento do jornal.

O verbete *Artigo* confirma que “formatos” ou “espécies” são, na cultura da redação, rotulados como gêneros. O editorial, o artigo, a carta, a reportagem (etc) são, pois, percebidos pelos coenunciadores como *unidades* da comunicação que se materializam em totalidades textuais, mas o mesmo não ocorre com categorias mais gerais, como *opinativos* e *informativos*. Estas são relevantes enquanto *tipologias enunciativas*, que caracterizam os modos de referenciação da enunciação no enunciado (as projeções de pessoa, tempo e espaço) e os traços de estilo dos gêneros por elas englobados. Como observa Sousa (2001, p. 124-5): “com frequência, os jornalistas, movidos pela sua ideologia da objectividade, procuram separar a informação factual dos comentários (analíticos ou opinativos). Esta é uma ‘regra’ ainda significativamente viva na imprensa ocidental”, a separação a que Sousa se refere é traçada não por meio de uma categorização prévia (e externa) do que seja fato ou valor, mas pelo modo da ancoragem enunciativa, que constitui o referente textual como objetivo (impessoal) ou como subjetivo (pessoal).

O *comentário* é apresentado, no verbete homônimo, como congênera do artigo, deste se diferenciando pela extensão e, quiçá, por ser interpretativo (sem ser opinativo). A observação empírica da FSP, porém, nos permite considerar essa caracterização insuficiente. De fato, os comentários são mais curtos que os artigos, mas há outros traços, mais relevantes, a distinguir os dois gêneros: eles diferem quanto à fonte enunciativa e quanto ao modo de “circulação” no jornal. Comentários são assinados por colaboradores regulares (o mais das vezes, jornalistas especializados, ditos “colunistas”) ao passo que artigos são assinados por colaboradores eventuais. Os comentários publicam-se em colunas, diárias ou semanais, de localização fixa, os artigos têm mobilidade (são colocados em lugares de maior ou menor visibilidade, dependendo do destaque – e do prestígio – que se lhes queira conferir).

Quanto às recomendações sobre a contenção do estilo que ocorrem no verbete *Editorial* (evitar ironia *exagerada*, interrogação, exclamação), elas reiteram a ideologia da objetividade: a apatia da expressão, a eliminação de traços emotivos, com seu efeito de impessoalidade e distanciamento, aumentaria a credibilidade da opinião; isso, também, por constituir para empresa jornalística uma imagem de isenção, um *ethos* de seriedade e comedimento.

Destacamos abaixo uma sequência textual especialmente significativa do verbete *Editorial*, pois nela se enuncia a norma da relação entre o *editorial* (*gênero opinativo*) e noticiário (*gênero informativo*): “(1) Os editoriais não dirigem o noticiário, (2) *mas* temas que neles aparecem com frequência *devem ser explorados* pela reportagem”.

Nesse trecho há dois enunciados, articulados pelo operador argumentativo *mas*. O segundo, introduzido pelo operador, é polêmico⁵⁶ e abre uma perspectiva enunciativa oposta à do primeiro, que negava a dominância da opinião do jornal sobre o noticiário. A semântica de *mas* faz prevalecer a orientação argumentativa do segundo enunciado, temas frequentes nos editoriais *devem ser explorados pela reportagem*. A estrutura pressuposicional e polêmica dessa construção instaura um sentido que é não sustentado pelo locutor em primeiro plano, mas, escamoteado, prevalece.

O pressuposto é o de que a *formação de opinião* precede a *informação*, e isso contraria a velha crença partilhada por jornalistas e estudiosos do jornalismo segundo a qual a finalidade precípua da imprensa seja reportar os fatos (ASSIS, 2010; ASSIS; MELO, 2010; MELO, 2003; 2009; BONINI, 2003; COSTA, s.d.; SEIXAS, 2013; SOUSA, 2001). Apresentar a reportagem como *essência* do jornal ou *produto fundamental da atividade jornalística*, como fazem os manuais de redação de OESP e FSP, é “esquecer-se”, no sentido de Pechêux, de que, antes de ser estabelecido, descrito, investigado, o fato é *feito*, configurado segundo os recortes ideológicos e axiológicos do corpo editorial, que orientam as editoriais do jornal, organizam a pauta e interpelam o repórter na “apuração” da informação:

Reportagem. A reportagem pode ser considerada a própria essência de um jornal e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. A notícia, de modo geral, descreve o fato e, no máximo, seus efeitos e consequências. A reportagem busca mais: partindo da própria notícia, desenvolve uma sequência investigativa que não cabe na notícia. Assim, apura não somente as origens do fato, mas suas razões e efeitos. Abre o debate sobre o acontecimento, desdobra-o em seus aspectos mais importantes e divide-o, quando se justifica, em retrancas diferentes que poderão ser agrupadas em uma

⁵⁶ A análise do *mas* segue as diretrizes de Ducrot (1987).

ou mais páginas. A notícia não esgota o fato; a reportagem pretende fazê-lo. [...] (OESP, p. 254-5) [grifos nossos]

Reportagem - Relato de acontecimento importante, feito pelo jornalista que tenha estado no local em que o fato ocorreu ou tenha apurado as informações relativas a ele. A reportagem é o produto fundamental da atividade jornalística.

Ela deve conter a descrição do fato a mais exata e objetiva possível, o relato das versões de todas as partes envolvidas no fato e, se possível, a opinião de especialistas.

Antes de tudo, o repórter deve procurar se informar sobre o assunto que vai cobrir. No local, deve observar e registrar detalhes do ambiente e dos personagens e ter especial atenção ao anotar números e nomes. A qualidade do texto final depende em larga medida do rigor na apuração dos fatos e da elaboração de um roteiro que divida os temas e os encadeie ao longo do texto. (FSP – *on line*) [Grifos nossos]

O interesse da imprensa é formar opinião, mas isso não pode ser evidente para o leitor. Como dissemos, é condição para a eficácia da manipulação discursiva que o manipulado não se perceba enquanto tal. Assim, o objetivo velado da reportagem é transformar opinião em informação – fazer da versão, o fato – e isso se obtém principalmente por meio da enunciação impessoal, responsável pelo efeito de objetividade. Mas, sobre esse dispositivo de reificação, incide ainda a “opinião de especialistas”.

O verbete do manual da FSP prescreve para a *reportagem* “a descrição do fato a mais exata e objetiva possível, o relato das versões de todas as partes envolvidas no fato e, se possível, a opinião de especialistas”. Os especialistas não estão *in loco*, não são testemunhas sensíveis do fato noticiado, eles são procurados *a posteriori* pelo repórter, para opinar sobre o acontecido e interpretá-lo segundo sua especialidade. O propósito desse testemunho é autorizar e confirmar o posicionamento do jornal. Não quer isso dizer, porém, que o especialista consultado por princípio compartilhe da tese do jornal sobre o acontecimento que é chamado a avaliar. O depoimento pode ser fracionado e seus pedaços, destacados e descontextualizados, citados na reportagem de modo a produzir um sentido coerente com os pressupostos do jornal e, não raro, incoerentes com o sentido global do discurso donde tenham sido extraídos. Então, pode ser que quem tenha servido de fonte para a imprensa estranhe o resultado: “Falei essas palavras, mas disse isso”. Na confecção da reportagem, o recurso à fala autorizada é mais um modo de produção da objetividade, pois, por meio dele, o posicionamento do jornal é deslocado para uma fonte enunciativa externa, cuja autoridade para opinar sobre o assunto é atestada e convalidada por outras instituições sociais que não o jornal: a universidade, a administração pública, o poder judiciário etc.

Os gráficos 2 e 3, a seguir, apresentam a distribuição por gênero dos textos de jornal recolhidos no *corpus* desta pesquisa. Usamos de critérios empíricos para identificar e nomear os gêneros. Em primeiro lugar, observamos os nomes que constam das rubricas e retrancas dos jornais, pois reconhecemos neles etiquetas de gênero (quer dizer, nomes por meio dos quais os atores da comunicação reconhecem os gêneros e orientam suas expectativas quanto ao conteúdo, finalidade, composição, extensão e estilo do texto). Foi desse modo que identificamos *análise, entrevista, editorial, cartas do leitor*. Quando não havia rótulo em um dos jornais (OESP, por exemplo, não nomeia seus *editoriais*), comparamos as duas fontes para procurar equivalências de gênero. Quanto aos textos que não estavam identificados por rubricas de gênero em nenhum dos jornais, como *chamada, nota, notícia e reportagem* (dentre os de tipo informativo), *artigo e comentário* (dentre os gêneros opinativos), observamos as prescrições dos manuais de redação, que consideram congêneres o *comentário* e o *artigo*, por um lado, bem como a *nota* e a *notícia*, por outro, empregando a *extensão textual* como critério distintivo, no domínio de cada par:

Nota - Notícia curta. Veja notícia; registro. (FSP)

Notícia - Puro registro dos fatos, sem opinião. A exatidão é o elemento-chave da notícia, mas vários fatos descritos com exatidão podem ser justapostos de maneira tendenciosa. Suprimir ou inserir uma informação no texto pode alterar o significado da notícia. Não use desses expedientes. (FSP - *on line*)

A *chamada*, porém, embora cancelada entre os textos de tipo informativo é *sui-generis*, e identifica-se, principalmente por sua localização no jornal, “situação” que determina sua forma composicional e seu estilo, como se depreende do verbete:

Chamada - Texto curto na Primeira Página que resume as informações publicadas pelo jornal a respeito de um assunto. Remete o leitor para as páginas que trazem a cobertura extensiva. Mais do que qualquer outro, é um texto jornalístico que exige frases curtas, secas, substantivas. Deve dar ao leitor ideia de completude. Recomenda-se evitar o excesso de palavras como ontem, que, segundo, afirmou. (FSP – *on line*)

Para distinguir as reportagens das notícias, observamos critérios propostos pelos manuais de redação para a caracterização da reportagem. Ela *deve* apresentar o exame de antecedentes e consequentes do “fato”, a presença de declarações textuais das personagens (falas em citação direta) e o recurso à opinião de especialistas para interpretá-lo e avaliá-lo. Além disso, notamos, empiricamente (por meio da observação das páginas dos jornais) que,

mesmo quando o texto é breve e pouco afeito à investigação das causas e consequências, a reportagem se faz acompanhar de gêneros “presos”, isto é, vinculados a ela pelo tema e publicados na mesma página ou em páginas contíguas. Esses gêneros são a *entrevista* e a *análise*. A primeira serve para dar voz a uma personagem, uma “testemunha” do fato, com a finalidade de vivificar a reportagem e, com isso, endossar seu efeito de verdade. A segunda, que é tarefa delegada a um especialista, além de contribuir para o “pluralismo” do jornal, por meio da diversificação das fontes do dizer (polifonia que, como temos dito, constrói para o jornal uma aparência de veículo democrático), serve principalmente para cumprir a tarefa de examinar as causas e consequências do “fato”, por meio de uma opinião autorizada que tenha o poder (o prestígio, a legitimidade) para estabelecer a interpretação verdadeira.

Por fim, a inserção no rol dos gêneros que tomamos como objeto de estudo de *box* e *frase destacada* é problemática e foi feita em caráter provisório, pois esses elementos não parecem ser de natureza textual (isso será objeto de discussão do capítulo 6), por enquanto, deixamos que figurem entre os gêneros, porque têm funcionamento semelhante em relação à organização cognitiva da interação verbal.

A principal diferença entre os dois jornais quanto à distribuição dos textos por gênero (e também a única diferença imediatamente visível na comparação entre os gráficos) é o montante de cartas de leitores publicadas pela FSP, mais que o dobro do que publicou seu concorrente. Essa diferença se justifica em função da estratégia *pluralista* da Folha: trata-se de “acolher” todos os pontos de vista manifestados na arena pública para que o viés do jornal possa prevalecer sem que pareça impor-se por meio do silenciamento das vozes divergentes. As opiniões alheias, porém, são sempre marcadas como subjetivas (rubricadas com um nome de autor), ao passo que a opinião do jornal passa por um processo de reificação (converte-se em fato) ao ser confirmada por meio dos dispositivos veridictórios da reportagem: seja com auxílio de dados mensuráveis, como cifras e estatísticas; seja por meio da sanção de especialistas.

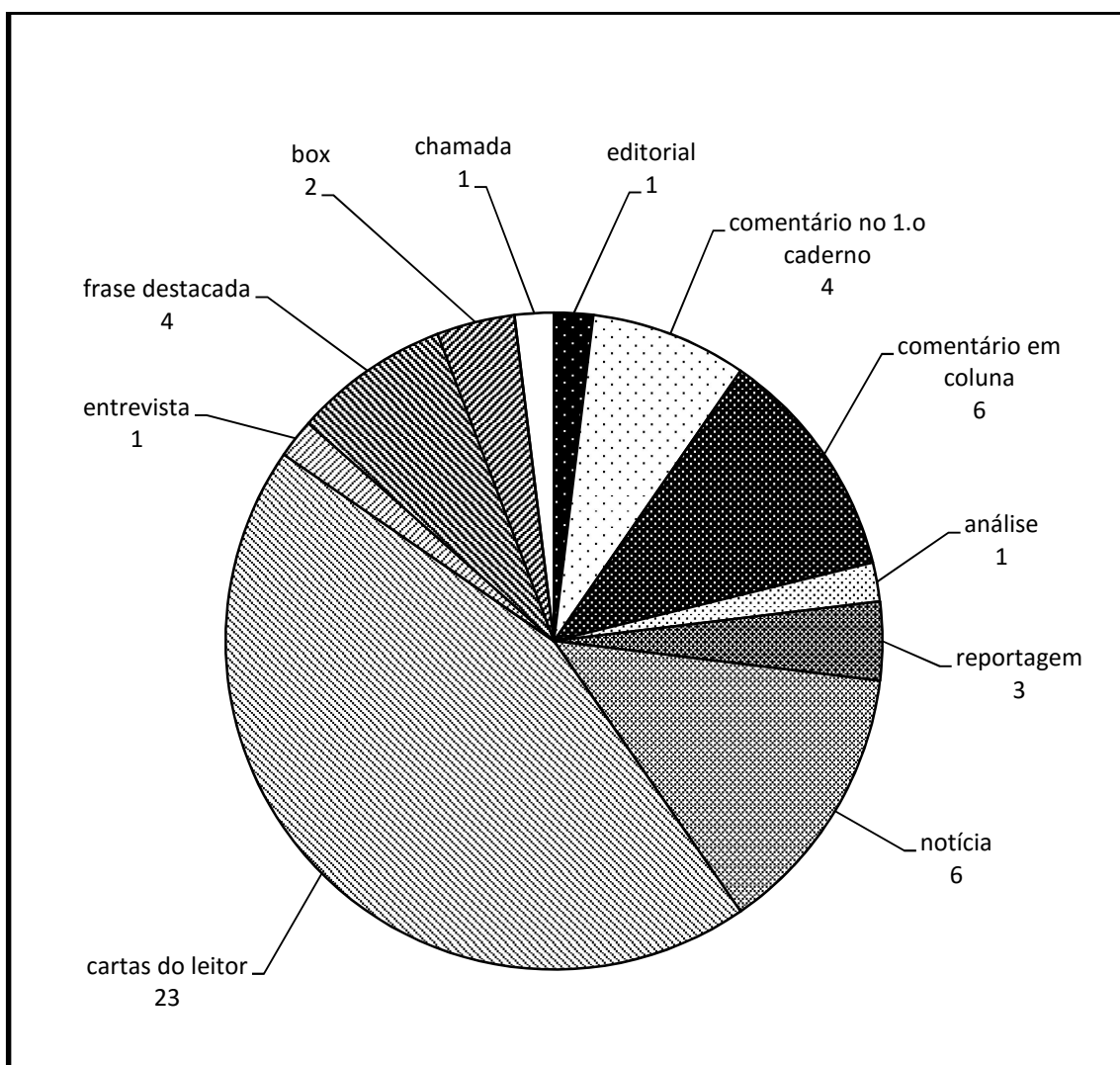


Gráfico 2 – Folha de S. Paulo: total de textos publicados por gênero

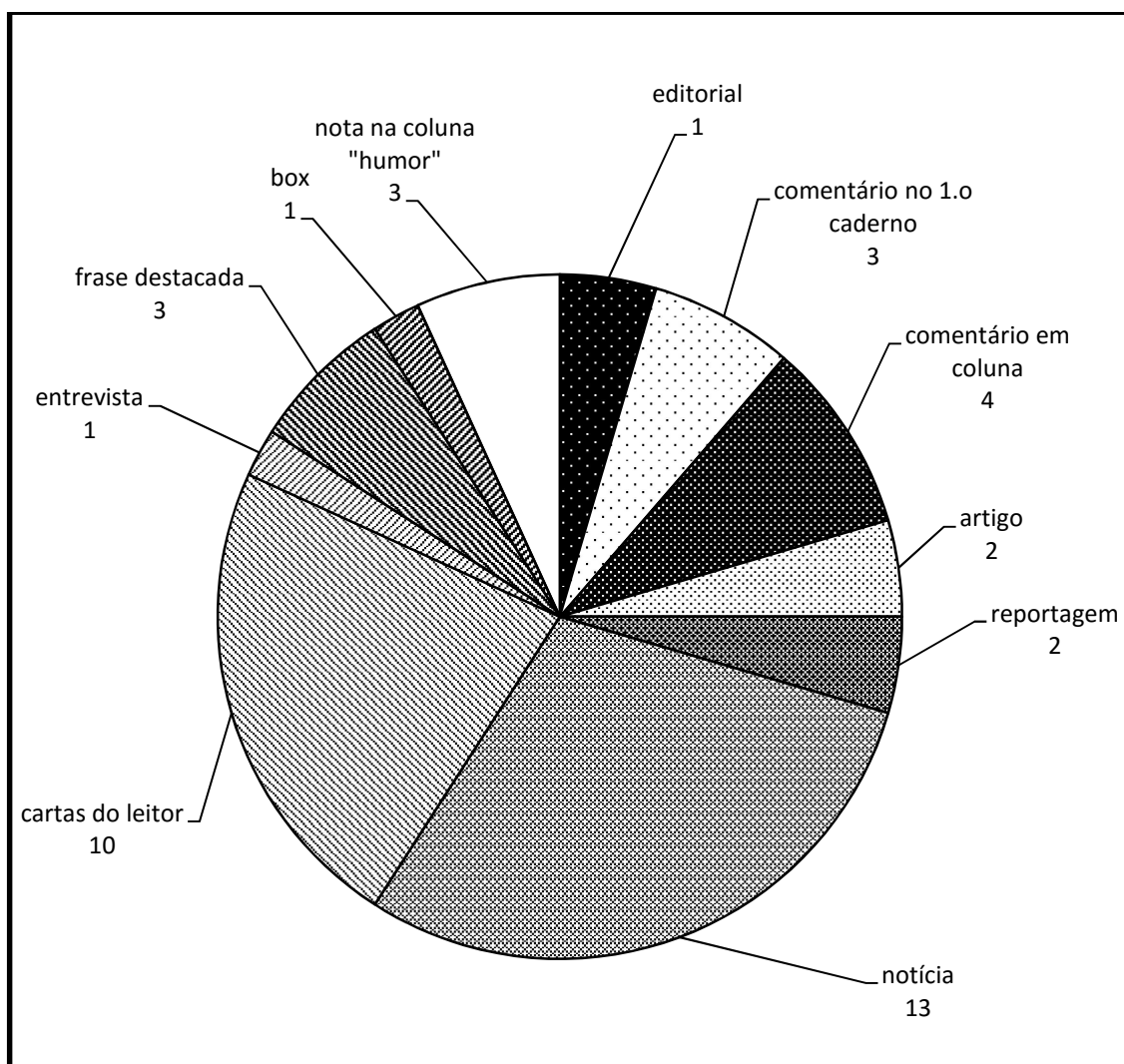


Gráfico 3 – O Estado de S. Paulo: total de textos publicados por gênero

Até aqui, temos dito que:

1 – a ideologia de objetividade do jornalismo, materializada por meio de seu aparelho enunciativo, reifica a opinião do órgão de imprensa, que, assim, ganha estatuto de fato;

2 – o manual de redação da FSP endossa esse dispositivo, ao determinar que a opinião institucional do jornal, expressa em editorial, tenha ascendência sobre a pauta. Assim, confirma-se que o propósito do jornal é antes formar do que informar a opinião pública;

3 – os mecanismos de veridicção da reportagem implicam a relação entre fatos estabelecidos no enunciado e referentes externos, do mundo extralinguístico, por isso se atribui a opinião do jornal a outras fontes (de modo a torná-la externa ao sujeito-jornal), toma-se o testemunho de especialistas que confirmem essa opinião e quantificam-se dados que abonem o posicionamento do jornal.

Falta-nos destacar o seguinte: os dois principais tipos enunciativos da imprensa, o dos textos opinativos e o dos informativos, são valorizados diferencialmente. Tanto os manuais de redação quanto a produção teórica sobre os gêneros do jornalismo qualificam a **informação** como *primordial, fundamental, essencial* para o jornalismo e dão à **opinião** um estatuto secundário. Logo, esta terá maior valor se, além de contar com o reconhecimento da autoridade de seu autor, puder submeter-se aos mesmos mecanismos de veridicção dos textos informativos: “quanto mais fundamentada e sustentada por *fatos e dados exatos e comprovados* a opinião estiver, maior será sua credibilidade”, ou seja, a *informação* legítima a *opinião*.

Observamos empiricamente, porém, que em ambos os jornais tanto a diversidade dos gêneros quanto a quantidade dos textos opinativos é maior do que a diversidade e a quantidade dos textos informativos (*vide* gráficos 2 e 3 acima). A proporção de matéria opinativa em relação à informativa consta dos gráficos 4 e 5, a seguir.

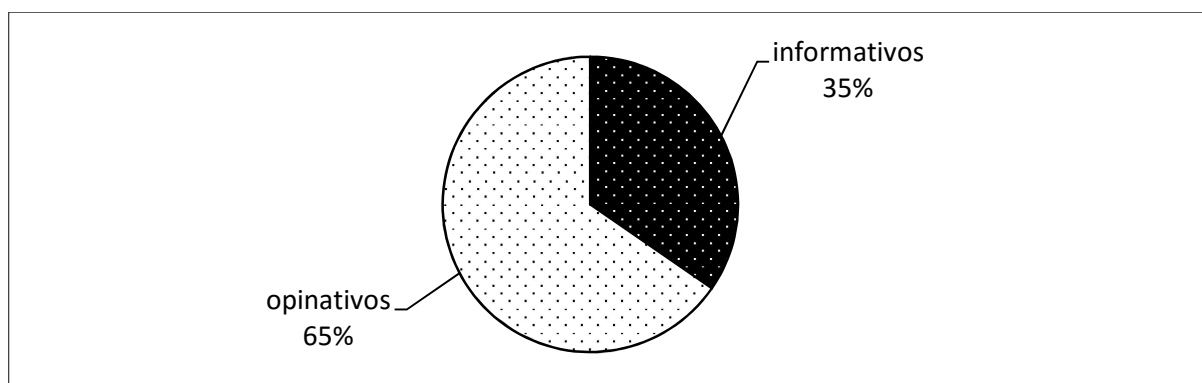


Gráfico 4 – Folha de S. Paulo: proporção entre textos opinativos e informativos

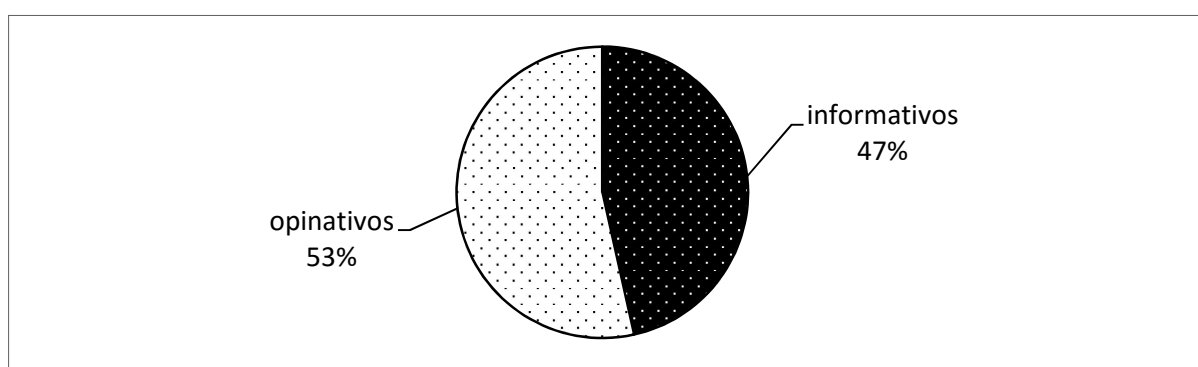


Gráfico 5 – O Estado de S. Paulo: proporção entre textos opinativos e informativos

Podemos levantar a hipótese de que a inflação de opiniões, notadamente na FSP, vise a ecoar e amplificar a polifonia do debate público, de modo a constituir um pano de fundo a partir do qual se destaque a opinião editorial do jornal; ou que essa polifonia simule a perplexidade ante os fatos, o impasse, como se a multiplicação dos pontos de vista fosse devida à falta de informação (ignorância que a equipe de reportagem do jornal, heroicamente, virá a sanar).

Analisando os textos de opinião e as reportagens, tarefa dos próximos três capítulos, concluímos que essas duas hipóteses são viáveis, mas não se verificam simultânea e, sim, sucessivamente: primeiro o jornal produz a controvérsia e “vitamina” o debate público, com suas páginas de opinião; depois, apresenta-se como protagonista na resolução do conflito, por meio de suas reportagens.

No próximo capítulo, tratamos de como os enunciados opinativos dos jornais estruturam e manifestam a semântica global da polêmica sobre o ensino de língua portuguesa (res)suscitada pela mídia a propósito do “livro do MEC”.

4 A polêmica discursiva: um jogo de espelhos deformantes

A descrição da *polêmica* sobre *Por uma vida melhor* que efetuaremos neste capítulo baseia-se no modelo desenvolvido por Dominique Maingueneau para explicar a gênese dos discursos a partir de espaços de troca traçados no interdiscurso.

Maingueneau (2008b) observa que os estudos do texto e do discurso, ao elaborarem seus métodos de análise, tendem a pautar-se pela dicotomia profundidade/superfície: ora se estudam os fundamentos da produção do sentido, ora seus efeitos de superfície. Ou bem se elaboram modelos gerais e abstratos, aos quais dificilmente se acomodam os textos particulares; ou bem se descrevem, detidamente, os acidentes de certa manifestação textual, sem, com isso, gerar padrões que se possam aplicar a outros textos ou que abarquem outras dimensões da produção do sentido, sejam infratextuais, como a da frase ou do léxico, ou supratextuais, como a do gênero. Tudo se passa, diz o autor, como se a alternativa se impusesse em vista da “dificuldade de conceber mediações”, estruturas de conversão, entre os vários patamares de organização do sentido. O edifício do discurso carece de elevador.

A resposta de Maingueneau a esse dilema é negativa. Ele propõe abandonar a concepção dicotômica, com seu pressuposto arquitetural, em favor de uma semântica global, *implícita*, que se dissemine igualmente por todos os “planos do discurso”. A um desses planos, porém, ele dá tratamento privilegiado, trata-se da enunciação. “A ‘enunciabilidade’ de um discurso, o fato de que tenha sido objeto de atos de enunciação por um conjunto de indivíduos, não é uma propriedade que lhe é atribuída por acréscimo, mas algo de radical, que condiciona toda a sua estrutura” (MAINGUENEAU, 2008b, p.19). Segundo essa hipótese, as restrições semânticas que condicionam a seleção de temas e a delimitação de campos lexicais e esferas conceituais no interior de uma formação discursiva são as mesmas que condicionam seus aspectos enunciativos: a intertextualidade, o estatuto dos coenunciadores, a dêixis, o *ethos*; enfim, todos os elementos que remetem o enunciado à cena de sua enunciação.

Ao aparelho de enunciação não caberia recuperar um sentido já constituído em níveis mais profundos para transferi-lo à superfície discursiva, “*mettre en discours*”, como diria a semiótica francesa (GREIMAS; COURTÉS, 1993, p. 160), pois o próprio aparelho estaria

sujeito às mesmas restrições semânticas que atuam sobre os demais planos de organização do discurso.

“A formação discursiva não seria um conglomerado mais ou menos consistente de elementos diversos que se uniriam pouco a pouco, mas sim a exploração sistemática das possibilidades de um núcleo semântico” (MAINGUENEAU, 2008b, p.62), entende-se, assim que esse *núcleo semântico*, espreado por todos os constituintes de um discurso pertinente a dada formação, seja ele próprio o princípio de coesão de tal discurso.

Interessa notar que, por meio dessa justificativa teórica com que procura validar seu modelo semântico, Maingueneau coloca em suspeição o simulacro de produção do sentido elaborado pela semiótica francesa. A semântica global de Maingueneau constrói-se a partir de um diálogo constitutivo (uma polêmica implícita) com o modelo greimasiano do *percurso gerativo do sentido*, segundo o qual o sentido se estabelece através de um percurso “entre estruturas *ab quo* e estruturas *ad quem*” (GREIMAS; COURTÉS, 1993, p. 269), passando por instâncias intermediárias. Com “diálogo constitutivo” queremos dizer que a incompatibilidade entre os dois modelos não é discutida explicitamente, não é tematizada, mas fica pressuposta quando o analista do discurso recusa a premissa greimasiana de que o sentido se articule em níveis sucessivos, do mais abstrato, simples e “profundo” ao mais concreto, complexo e “superficial”.

O modelo de Maingueneau procura representar (1) o “sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (MAINGUENEAU, 2008b, p.19), (2) “passível de ser historicamente circunscrita” (MAINGUENEAU, 2008b, p.17). Unindo as duas dimensões, a semiose e a história, o autor quer superar a distância que tem separado os estudos semióticos (“formalistas”) da hermenêutica histórica (“ideologista”).⁵⁷

Um semioticista observa como o sentido se constrói na imanência do texto, que é, então, analisado como uma estrutura autônoma; um historiador hermeneuta, por seu turno, procura interpretar, a partir de razões dadas pela história,⁵⁸ as construções de sentido que esse texto

⁵⁷ O objetivo de conceber uma teoria que supere a oposição entre estudos “formalistas” e “ideologistas” já havia sido colocado por Bahktin (1999 [1927]), que por meio de seu construto teórico, o “dialogismo”, propunha uma síntese dialética entre o “objetivismo abstrato” de Saussure e o “subjetivismo individualista” de Vossler.

⁵⁸ É Foucault quem o autor tem em mente ao caracterizar desse modo a relação do historiador com o discurso; muito embora em *A ordem do discurso* (1996 [1971]) Foucault recuse explicitamente o tratamento hermenêutico dos textos, da interpretação de sentidos implícitos, em favor de um tratamento “serial” das superfícies discursivas, como o aplicado pelos historiadores seriais em seus arquivos.

manifesta, tomando-o como uma fonte de indícios em relação imediata com determinada conjuntura sócio-histórica; “o semiótico pensa que as grades que constrói serão historicamente parametrizáveis, ao passo que o historiador-hermeneuta afirma que trabalha sobre uma base que os recortes textuais lhe impõem” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 17). Porém, ainda que um não pretenda excluir o ponto de vista do outro, a distinção entre seus objetos e métodos os leva a trabalhar em mundos paralelos e, assim, seus resultados não coadunam.

Segundo a teoria enunciativa de Benveniste (que viemos de expor, no capítulo precedente), por meio da enunciação um sujeito reivindica para si o sistema da língua, coloca-o em uso e produz discursos, com sentidos *contingentes*, isto é, significativos em determinado quadro sócio-histórico. É a essa concepção que Maingueneau se vincula quando considera a enunciação uma instância privilegiada do funcionamento discursivo, lugar onde o discurso encontra sua inscrição histórica: ao tomar para si o aparelho da enunciação, ao dizer “eu” (ou você), um sujeito se constitui enquanto tal e organiza a cronologia e a topografia de seu discurso em referência ao momento e ao lugar de onde enuncia.

Assim, a ênfase dada pelo autor aos processos enunciativos é sua estratégia para lidar com o problema da correlação entre formação discursiva, prática discursiva e formação social. Ele procura demonstrar que o sistema de restrições a que se submete uma enunciação (sistema este que se manifesta em todos os níveis do discurso) é o mesmo que caracteriza a dinâmica do espaço institucional em que essa enunciação se encena. A grade semântica elementar de um discurso não será, contudo, sua chave hermenêutica, pois o sentido só se constitui de fato quando o sistema elementar de restrições semânticas é informado por códigos específicos, característicos de determinada conjuntura histórica. “[...] o sistema de restrições não pode ser concebido como a ‘essência’ de um discurso, seu sentido profundo. Ele é apenas uma estrutura que se pode investir nos universos textuais mais diversos” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 73). Por outro lado, essa estrutura semântica é, ela mesma, significativa e nos permite colocar em relação textos de conjunturas muito diversas, revelando traços comuns entre elas.

Ao privilegiar a enunciação e fenômenos a ela relacionados, a AD de Maingueneau inverte a perspectiva de análise em relação à semiótica greimasiana: em vez de procurar pela gênese do sentido nas “profundezas” do discurso, examina sua manifestação. Não nos parece, porém, que essa inversão logre superar a dicotomia fundo/superfície, como o autor quer dar a crer. Ainda que as operações elementares constitutivas da identidade semântica de um discurso distribuam-se “lateralmente” por suas instâncias, sem gerar uma estrutura vertical, uma

hierarquia dos níveis de organização, a dicotomia que apresenta o sentido como clivado em um patamar imediatamente acessível aos sujeitos, e outro latente, continua operante. Para resolver a falta das estruturas de conversão, Maingueneau constrói seu edifício num pavimento só; mas, então, substitui a oposição baixo/alto por dentro/fora, como indicam os lexemas opostos frequentemente acionados pelo autor: implícito/explicito, constitutivo/mostrado, dialógico/polifônico. A visibilidade da polêmica, sua face explícita, dependerá, assim, de expedientes enunciativos que, submetidos ao mesmo crivo semântico que opera nas articulações internas dos discursos em confronto, imprimam o diálogo constitutivo na superfície do texto, em sua face mostrada:

De fato, se é uma conquista importante poder pensar o caráter interdiscursivo de enunciados que não apresentam nenhuma marca visível de relação com outro enunciado, não se pode negar que a interpelação do adversário em uma troca regrada, a polêmica, representa um gesto capital, que cria situações irreversíveis, provoca múltiplos encadeamentos de situações novas. Para evitar reduzir a especificidade desse nível propriamente polêmico, distinguiremos um nível dialógico, o da interação constitutiva, e um nível *polêmico*, que [...] se responsabiliza pela heterogeneidade “mostrada”, a citação, no sentido mais amplo (MAINGUENEAU, 2008b, p. 107)

A diferença que, de fato, se produz em relação ao modelo semiótico é a eliminação de um nível intermediário de produção do sentido. No *percurso gerativo do sentido*, tal nível corresponde ao das estruturas narrativas.

Neste trabalho, porém, apesar de partirmos do modelo semântico global de Maingueneau, não elidiremos o “nível” narrativo proposto pela semiótica francesa. Precisamos recorrer a ele para identificar transformações de sentido e interpretar as mudanças de posicionamento que se processam nos jornais no decorrer da polêmica, uma vez que o modelo da AD não contempla esses aspectos, quer dizer, não se propõe a explicar as transformações, aparentes ou efetivas, que podem ocorrer ao esqueleto semântico de um discurso como resultado da própria interação discursiva polêmica que o engendrou. Maingueneau considera que as formações discursivas se transformam conforme se alteram as formações sociais, delimitando novos campos e espaços de troca discursiva no interdiscurso, mas o autor não discute, muito menos modeliza, como essas transformações são *dramatizadas* no interior dos próprios discursos que, com a mudança de configuração do espaço discursivo, também se reconfiguram. Tentaremos fazê-lo, no capítulo 6, e, para isso, recorreremos à teoria semiótica do texto. Neste, (1) tratamos de explicitar o sistema de restrições semânticas que caracteriza a interação das formações discursivas rivais no espaço discursivo que constitui nosso objeto de

estudo, (2) examinamos a manifestação da semântica global do discurso normativo-prescritivista nos planos lexical e enunciativo dos textos do *corpus*; no capítulo 5, caracterizamos as imagens de professor de Língua Portuguesa que se formam a partir do discurso sustentado pelas posições editoriais dos jornais FSP e OESP.

O material de que nos servimos para as tarefas deste e do próximo capítulo é o subconjunto do *corpus* composto pelos textos opinativos de FSP e OESP, sistematizado nos quadros 4 e 5, abaixo. No capítulo 6, analisaremos o subconjunto formado pelos textos informativos.

Nas linhas sombreadas constam textos interpelados pelo discurso do ensino plural. Esses textos, que manifestam o discurso oponente, não nos servem para a apreensão de posicionamentos do jornal, mas, uma vez que estão sujeitos ao crivo semântico do discurso do ensino plural, nos possibilitaram identificar os mal-entendidos que caracterizam a tradução desse discurso, tributário da linguística descritiva e, principalmente, da sociolinguística variacionista, pelo discurso normativo-prescritivista dominante nos jornais.

Nas linhas transparentes do quadro, que são ampla maioria, estão dispostos os textos interpelados pela concepção normativa de gramática e prescritiva de ensino de língua, que os jornais em exame endossam e promovem:

N.O	Data	Título	Assinatura	Gênero	Caderno	P
FSP1	15/5/11	Inguinorância	Clóvis Rossi	Comentário	Opinião	A2
FSP2	16/5/11	Uma defesa do “erro” de português	Hélio Schwartzman	Comentário		Site
FSP3	19/5/11	“Os Livro”		Editorial	Opinião	A2
FSP4	20/5/11	Meros funcionários	Ruy Castro	Comentário	Opinião	A2
FSP5	20/5/11	Fale errado, está certo	José Sarney	Comentário	Opinião	A2
FSP6	26/5/11	O que discutir sobre o polêmico livro	P. Cipro Neto	Comentário (Coluna)	Cotidiano	C2
FSP7	29/5/11	Verdade e preconceito	Ferreira Gullar	Comentário (Coluna)	Ilustrada	E10
FSP8	31/5/11	A língua politicamente correta	Rubem Alves	Comentário (Coluna)	Cotidiano	C2
FSP9	06/6/11	Última flor do laço	Ricardo Semler	Comentário (Coluna)	Cotidiano	C9
FSP10	13/6/11	Escreveu, não leu	Ruy Castro	Comentário	Opinião	A2

Quadro 6 – Textos opinativos da Folha de S. Paulo

N.O	Data	Título	Assinatura	Gênero	Caderno	P
OESP1	16/5/11	Se pelo menos ensinassem Português	Carlos Alberto Sardemberg	Comentário (Coluna)	Economia	B2
OESP2	17/5/11	Por uma vida Pior	Dora Kramer	Comentário (Coluna)	Nacional	A6
OESP3	18/5/11	A pedagogia da ignorância		Editorial	Opinião	A3
OESP4	22/5/11	A ‘espertocracia’ nacional	Gaudêncio Torquato	Comentário	Opinião	A2
OESP5	22/5/11	Analisar e opinar. Sem ler.	Sírio Possenti	Artigo	Aliás	J6
OESP6	22/5/11	Mestiçagens da língua	José de Souza Martins	Artigo	Aliás	J6
OESP7	23/5/11	‘Se pelo menos ensinassem Português’	Carlos Alberto Sardemberg	Comentário (Coluna)	Economia	B2
OESP8	29/5/11	Educação para o debate	Sérgio Fausto	Opinião	Opinião	A2
OESP9	29/5/11	Observações de um usuário	João U. Ribeiro	Comentário (coluna)	Caderno 2	D4
OESP10	11/6/11	Nova trapalhada do MEC		Editorial	Opinião	A3

Quadro 7 – Textos opinativos de O Estado de S. Paulo

4.1 A semântica constitutiva da polêmica

Com vistas a descrever as regras de “boa formação semântica” de um discurso, isto é, o sistema de restrições de que depende sua “enunciabilidade”, Maingueneau (2008b) formula sete hipóteses⁵⁹. Para apreender as articulações semânticas elementares da polêmica a respeito de *Por uma vida melhor* e identificar as imagens de professor que se articulam a esse sistema de restrições, vamos assumir três delas:

1. *O interdiscurso precede o discurso*. A unidade de análise pertinente não é um discurso isolado, mas a interação, o “espaço de trocas”, entre discursos que se constituem reciprocamente. Na verdade, sequer se pode postular a existência de discursos isolados, pois é na relação interdiscursiva, dialógica, que se configura a identidade de um discurso: “reconhecer esse tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro” (p. 35-6). Esse fenômeno decorre daquele que, em linguística, se tem chamado de heterogeneidade constitutiva da linguagem.

⁵⁹As sete hipóteses de Maingueneau correspondem aos sete capítulos do livro *Gênese dos discursos* (2008b), síntese de sua tese de doutoramento sobre a polêmica entre o jansenismo e o humanismo devoto, que o autor descreveu, principalmente, a partir da análise das *Provinciais*, de Pascal.

2. *O sentido se realiza como mal-entendido*. A interação semântica entre discursos que se constituem reciprocamente numa relação antagônica é um diálogo de surdos, um procedimento tradutório-traidor, uma *interincompreensão* regulada, manifestação da “incompatibilidade radical”, que constitui, simultaneamente, os sistemas de restrição de discursos conflitantes. Recusa-se aqui, pois, a hipótese de que a polêmica seja um encontro ocasional de discursos que se tenham constituído isolados um do outro em favor da hipótese de que o conflito lhes seja intrínseco e esteja inscrito em suas condições de possibilidade: “Não existem, de um lado, o sentido e, de outro, alguns ‘mal-entendidos’ contingentes na comunicação do sentido, mas, num só movimento, o sentido como mal-entendido” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 22).

3. *A identidade de um discurso provém de uma coerência global que integra múltiplas dimensões textuais* (MAINGUENEAU, 2008, p. 18). Essa coerência global é efeito de um sistema de restrições semânticas que atua simultaneamente sobre os diversos planos de manifestação do discurso, como seu conteúdo temático, suas construções sintáticas típicas, seu léxico e sua enunciação, inclusive quanto à seleção das fontes que podem e das que não podem ser citadas.

A assunção dessas três hipóteses nos exige apresentar conjuntamente o modelo dos dois discursos, deduzido de como esses discursos se manifestam no *corpus*⁶⁰, assim podemos tanto representar as categorias sêmicas de cada um deles como deduzir a regra que orienta o processo de interpretação de um discurso pelo outro, de tradução de um discurso ao outro, enfim, a regra de *interincompreensão* que medeia a troca interdiscursiva entre os dois polos da polêmica.

Seja DNP o Discurso Normativo-Prescritivista e DEP o Discurso do Ensino Plural. O objeto precípua de ambos é o **ensino da língua portuguesa**, a respeito do qual discordam, em decorrência de compreenderem, cada um, a /língua/ de maneira divergente. /Língua/ corresponde, nesse caso, àquilo que Bakhtin (1999) chamara “signo ideológico”: um signo disputado por dois discursos em conflito, que tem seu sentido motivado pela formação ideológica de cada um dos discursos conflitantes. Assim, quando o DNP diz /língua/ aciona um

⁶⁰ Nos textos do *corpus*, mesmo naqueles interpelados pelo DEP, as noções de norma culta (objetiva) e norma-padrão (ideal) encontram-se confundidas. O livro *Por uma vida melhor* também não faz distinção entre as duas normas, chamando de norma culta tanto as variantes linguísticas mais prestigiadas, quanto a variante prescrita pela Gramática Normativa. Na FSP, a confusão se desfaz na última reportagem sobre o assunto (FSP, 22.05.11), por intermédio da consulta a especialistas do projeto NURC. “Norma culta”, então, é identificada como a variante linguística efetivamente praticada pelos “brasileiros de nível universitário” e “norma-padrão” como a norma prescrita pela Gramática Normativa. Em OESP essas noções não se distinguem em momento algum.

conjunto significativo (uma coleção de traços sêmicos) que exclui, ou que “distorce”, os sentidos dados a /língua/ pelo DEP. Apesar de /língua/ conservar, em ambos os discursos, um núcleo sêmico comum, /meio de comunicação/, o discurso normativo-prescritivista acrescenta a esse conteúdo semas contextuais que caracterizam o /meio de comunicação/ como /único/, /puro/, /correto/, /invariável/ e /estável/, reduzindo o sentido de língua ao de norma ideal. O discurso do ensino plural, por outro lado, acrescenta a /meio de comunicação/ semas que o caracterizam como /múltiplo/, /heterogêneo/, /mais ou menos adequado/, /variável/ e /mutável/, compreendendo a língua como um multissistema que *inclui*, entre várias normas, a(s) norma(s) urbana(s) cultas(s), a norma-padrão, a norma ideal, a norma escolar etc. O antagonismo entre os dois discursos tem, pois, no signo *língua* sua “arena de lutas”.⁶¹

O DNP opera a categoria /língua/ a partir de semas disjuntos, *norma/variantes*, e projeta sobre essa oposição semas tímicos, euforia/disforia, de modo a produzir uma axiologia: os semas relacionados a /norma/ são valores positivos (eufóricos) e os atribuídos às /variantes/ são valores negativos (disfóricos). Eis a operação sintática elementar do DNP:

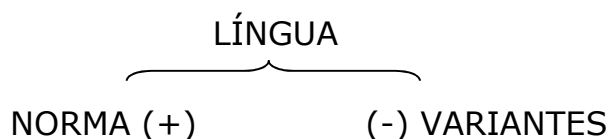


Diagrama 1 – Operação sintática elementar do DNP

O DEP, por sua vez, não disjunge a categoria, considerando a língua como um todo complexo de que participam a /norma/ e as /variantes/ e evitando a atribuição de valores positivos e negativos a um polo e a outro. A tradução do DEP pelo DNP envolve, pois, (1) uma operação de natureza sintática por meio da qual o termo complexo do DEP é disjungido e (2) uma operação semântica que estabelece a equivalência entre o sema disfórico obtido a partir da disjunção e o termo complexo do DEP. A tradução inversa, do DNP para o DEP, implica a inversão da operação sintática (1), juntando os opostos característicos do DNP de modo a produzir ou um termo complexo ou um termo neutro.

O DEP procura mostrar-se como um discurso inclusivo, tolerante, plural; engloba a /norma/ no todo heterogêneo que constitui a /língua/ e a declara parte relevante (senão principal)

⁶¹ Para Bakhtin (1999), a disputa pelo sentido é, em última instância, uma manifestação da luta de classes, por isso, em sua formulação original, o que diz o autor é: “o signo é a arena da luta de classes”.

do objeto de ensino. Por isso, seu esqueleto semântico se constitui de modo a evitar a disjunção e a polarização das categorias sêmicas; é uma estratégia para incluir os termos do discurso do Outro (neste caso, os termos dicotômicos do DNP) sem, no entanto, adotar sua axiologia. “Há discursos cuja semântica exige crucialmente a pluralidade dos discursos, e outros que só podem funcionar reivindicando o monopólio da legitimidade” (MAINGUENAU, 2008b, p. 106). Assim, o DEP opõe-se não tanto à substância quanto à forma do conteúdo do DNP.

Em lugar de conceber o sentido como resultante de uma estrutura polarizada, propõe que ele se constitua num *continuum* de oposições graduais. Trata-se de uma escala, um gradiente, que relaciona os dois termos, /norma/ e /variantes/, no todo complexo /língua/, em razão inversamente proporcional. O diagrama abaixo ilustra a operação sintática elementar do DEP:

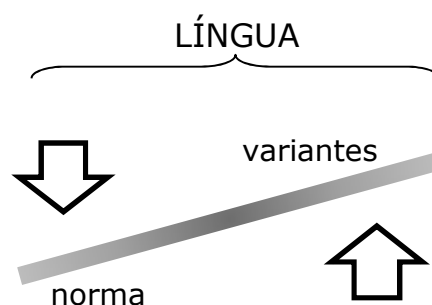


Diagrama 2 – Operação sintática elementar do DEP

Esse tipo de modelo, no qual as oposições categóricas se substituem por gradientes cujos termos variam em proporção inversa, nos parece indicativo de um paradigma constituído nas ciências da linguagem na segunda metade do século XX. É algo que resulta, em diferentes domínios teóricos – a sociolinguística variacionista, a vertente tensiva da semiótica francesa, a semântica extensiva, ou ainda o sociointeracionismo desenvolvido a partir da filosofia da linguagem de Bakhtin –, da crítica aos postulados saussurianos e aos modelos explicativos desenvolvidos pela linguística estrutural na primeira metade do século XX.

O empenho do DEP em mostrar-se complexo é seu modo de censurar o maniqueísmo do DNP, expresso pela forma semântica dicotômica⁶², mas é também uma estratégia para evitar

⁶² Note-se: a sinonímia entre forma dicotômica e maniqueísmo faz parte do simulacro de linguística estrutural constituído pelas correntes teóricas que adotaram modelos de descrição baseados principalmente no *continuum*. A linguística estrutural, ela mesma, talvez não se considerasse maniqueísta; mas isenta.

a polêmica explícita, vez que a expressão desta depende da polarização do discurso: para que a polêmica se manifeste, é preciso *que se percebam* os dois discursos em interação como descontínuos, polarizados e, além disso, incompatíveis.

Quando, porém, o DEP coloca-se como discurso ativo na relação interdiscursiva, isto é, quando protagoniza o conflito, traduzindo em seus próprios termos as categorias do DNP, ele pode chegar a polarizar-se, estabelecendo novas oposições categóricas nas quais seus semas elementares complexos, formados a partir da junção e harmonização de semas polares do DNP, passam a figurar como polo positivo. A partir deste, o polo negativo institui-se por contrariedade, gerando semas destinados a traduzir os semas positivos do DNP.

O seguinte quadro apresenta a coleção de semas que caracterizam a semântica elementar de cada um dos discursos, os semas euforizados (+), e a coleção dos que semas por meios dos quais cada discurso traduz seu Outro, os semas disforizados (-).

DNP TERMOS CONTRÁRIOS (eufórico) + / - (disfórico)	DEP TERMO COMPLEXO / (contrário do termo complexo)
NORMA/VARIANTES	LÍNGUA
UNIDADE/MULTIPLICIDADE	VARIAÇÃO/ (INDIFERENCIAÇÃO)
PUREZA/MISTURA	HETEROGENEIDADE/ (HOMOGENEIDADE)
SUPERIORIDADE/INFERIORIDADE	HORIZONTALIDADE/ (VERTICALIDADE)
CORREÇÃO/ERRO CLAREZA/OBSCURIDADE PRECISÃO/IMPRECISÃO } }	ADEQUAÇÃO/ (INADEQUAÇÃO)
ORDEM/DESORDEM	REGULARIDADE/ (POSITIVIDADE)
ESTABILIDADE/INSTABILIDADE DURABILIDADE/TRANSITORIEDADE EVOLUÇÃO/DEGRADAÇÃO } }	MUDANÇA/ (FIXAÇÃO)

Quadro 8 – Semântica elementar da polêmica a propósito de *Por uma vida melhor*

Dissemos que o embate entre o DNP e o DEP envolve um confronto entre dois paradigmas das ciências da linguagem; o paradigma “emergente”, entretanto, não elimina o paradigma que o precede. O exame das interações semânticas no interdiscurso, sistematizado no quadro acima, indica que, quando tensionado ao limite, o *continuum* é levado à polarização em termos extremos. Tal comportamento é previsível, desde o ponto de vista da semântica estrutural, pois esta não entende que o sentido de um termo complexo seja uma média do sentido de seus constituintes, mas sim que esse sentido oscila, para um lado e para o outro, conforme predomine um ou outro de seus polos, até o limite da disjunção.

Conforme a semântica estrutural⁶³, a significação se produz na presença de dois termos e da relação entre eles. Um termo só, não faz verão. É a partir da percepção de diferenças (como as oposições categóricas nos traços distintivos dos fonemas) que a língua toma forma; mas, para que se percebam as diferenças, é necessário (1) que se identifiquem dois termos-objeto como simultaneamente presentes e (2) que se estabeleça uma relação entre eles.

A relação entre os termos-objeto tem dupla natureza: é ao mesmo tempo conjuntiva e disjuntiva. Conjuntiva, pois para que dois termos sejam captados em conjunto é preciso que tenham algo em comum; disjuntiva, pois para que se distingam é preciso que comportem uma (e apenas uma) diferença. Dessa definição básica de estrutura, Pottier nos oferece uma ilustração singela: um banco e uma cadeira pertencem à mesma categoria funcional, são móveis “para sentar-se”, mas distinguem-se quanto ao encosto, que está presente na cadeira e ausente no banco.

Esse padrão estrutural não se confina à semântica discursiva, ele é constitutivo do sistema da língua. Eis um exemplo tomado à fonêmica: ao constatar a diferença de sentido entre *vaca* e *faca*, remetemo-nos aos elementos formais que distinguem as duas sequências sonoras, os fonemas /v/ e /f/, o primeiro deles *vozeado*; o segundo, *desvozeado*. Os fonemas precisam ser comparados para serem distinguidos, e, se são comparáveis, é “porque sua oposição se situa sobre um só e idêntico eixo” (GREIMAS, 1973, p. 30), neste caso, trata-se do eixo determinado pela categoria *vozeamento*. Em relação a essa categoria, /v/ é o termo *positivo* (ou *marcado*), isto é, comporta o traço *vozeado*, ao passo que /f/ é o *negativo* (ou *não marcado*), pois não comporta tal traço. Essa oposição diz respeito ao significante, e não é *em si* significativa, pois fonemas, enquanto tais, são desprovidos de sentido. Ela apenas *remete* ao significado na medida em que dela depende a distinção entre dois lexemas, *faca/vaca*. Estes, porém, não pertencem

⁶³ Conforme desenvolvida nos estudos de B. Pottier e na obra de juventude de A.-J Greimas (1973).

nem à mesma categoria semântica nem ao mesmo sistema sêmico (o que ocorreria, por exemplo, a pares como *garfo/faca*, hipônimos de *talheres*; ou *boi/vaca*, hipônimos de *gado bovino*).

Categorias semânticas dizem respeito à organização do conteúdo do discurso e não têm relação necessária com categorias do plano da expressão (é arbitrária a relação entre significante e significado), todavia, possuem o mesmo desenho estrutural das categorias do plano da expressão. Assim, por exemplo, por meio da oposição *singular/plural* articula-se a categoria do *número*, em relação à qual o termo */plural/* é marcado (ou positivo), e o termo */singular/* é não marcado (ou negativo).

Há categorias, porém, que podem manifestar-se não apenas pela presença do termo marcado ou do não marcado, mas também pela ausência de ambos. É o que se observa em relação a */médio/*, manifestação *neutra* da categoria *tamanho*, cujos extremos são */grande/* e */pequeno/*. Médio é nem grande, nem pequeno.

Outras há, ainda, que podem manifestar simultaneamente os dois semas opostos, por meio de um termo sêmico complexo. É o que ocorre aos semas elementares euforizados pelo DEP. Eles são a expressão de categorias sêmicas com as quais o DNP opera a partir da disjunção. Assim, por exemplo, o DEP recusa a disjunção *correção/erro* e reúne esses dois termos sêmicos sob a categoria da *adequação*; pois, conforme o DEP, uma mesma expressão linguística pode caracterizar-se como correta ou errada, conforme sua maior ou menor *adequação* à situação de uso da língua.

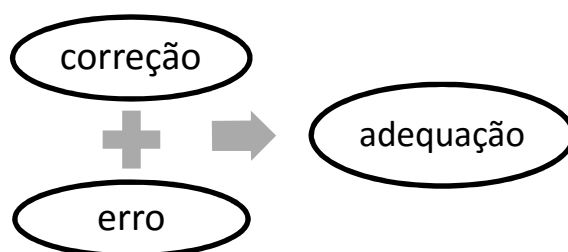


Diagrama 3 – Formação de termo complexo no DEP

Mas, embora para a semântica estrutural a manifestação do conteúdo semântico possa ser *neutra* ou *complexa*, a estrutura imanente da significação será necessariamente binária, pelas seguintes razões:

1- [...] a não existência de um sema não é um sema e só pode ser assinalada ao nível da significação manifestada, onde a existência de dois contextos sêmicos idênticos e distintos pode ser interpretada pela presença, no primeiro contexto, do sema *S*, e pela ausência, no segundo contexto, desse mesmo sema *S* [...].

[...] a não existência do sema (-s) [termo neutro] só pode ser reconhecida se se propôs inicialmente o sema *s* como existente;

2- da mesma forma, o reconhecimento de um termo como complexo pressupõe o conhecimento da categoria sêmica já analisada em semas disjuntos, pois de outro modo o termo complexo não se distinguiria de um sema simples qualquer (GREIMAS, 1973, p. 35-6).

O quadro abaixo sistematiza a relação entre imanência e manifestação dos traços sêmicos, tal como entendida por Greimas:

IMANÊNCIA	MANIFESTAÇÃO
(conteúdo sêmico)	(termos sêmicos)
presença do sema <i>s</i>	Positivo
presença do sema <i>não s</i>	Negativo
ausência de <i>s</i> e de <i>não s</i>	Neutro
presença da categoria sêmica <i>S</i> (<i>s</i> + <i>não s</i>)	Complexo

Quadro 9 – Relação entre imanência e manifestação de traços sêmicos

Nos textos do *corpus*, os termos sêmicos elementares da polêmica, dicotômicos no DNP e complexos no DEP, agrupam-se em sememas e materializam-se lexemas, no dispositivo de enunciação, em temas e figuras, enfim, em cada um dos aspectos da manifestação discursiva.

4.2 A *interincompreensão* manifestada

4.2.1 O léxico

Em relação ao campo do possível, a lista dos assuntos efetivamente debatidos é muito limitada, e mesmo pouco variada, a polêmica indo e vindo em torno de poucos pontos. Para o analista, é difícil não ver aí pontos-chave, como se

fala de palavras-chave, pontos de imbricação semântica que abrem um acesso privilegiado à incompatibilidade global dos discursos (MAINGUENEAU, 2008b, p. 109)

4.2.1.1 Lexias, lexemas, semas e sememas

A semântica estrutural considera que os termos-objeto da análise semântica são unidades lexicais manifestadas no discurso, o “lugar de encontro de semas provenientes sempre de categorias e de sistemas sêmicos diferentes” (GREIMAS, 1973, p. 52). Greimas pretere o termo *lexia*, consagrado por Bernard Pottier, pois refere-se a unidades lexicais em situação de discurso, ao passo que, a *lexia* de Pottier é “uma *unidade lexical da língua* que se opõe ao que se poderia dizer uma reunião fortuita do discurso; por exemplo: cavalo, cavalo-vapor, cavalo-marinho, cavalo de frisa são unidades dadas na língua e não foram criadas pelo locutor no momento da elaboração de seu discurso”⁶⁴ (POTTIER, 1973; *apud* SANROMÁN, 2001, p. 152). (Grifo nosso).

No patamar de análise em que nos colocamos, que é o discursivo, interessam tanto as unidades lexicais já dadas, as “lexias” de Pottier, quanto as que resultam de “reuniões fortuitas do discurso”; pois consideramos que mesmo aquelas (as unidades da língua) têm confirmada ou infirmada sua carga semântica pressuposta quando atualizadas numa cena enunciativa determinada, isto é, quando colocadas em uso, por meio do dispositivo de enunciação característico de determinado discurso. Para nós, portanto, o objeto de análise, quanto ao léxico, não é a *lexia* “em estado de dicionário”, mas o efeito de sentido que se produz a partir de sua enunciação num discurso específico, investida no esqueleto semântico desse discurso. A essa unidade Greimas chamou *lexema*, *paralexema* ou *sintagma*, dependendo de sua estrutura e extensão:

LEXEMA	PARALEXEMA	SINTAGMA
<i>língua</i>	<i>norma culta</i>	<i>língua de cultura</i>

Quadro 10 – Classificação das unidades lexicais segundo Greimas

⁶⁴ No original: *la lexie est une unité lexicale de langue qui s’oppose à ce qu’il appelle une réunion fortuite de discours; par exemple: cheval, cheval-vapeur, cheval marin, cheval de frise sont des unités données en langues et n’ont pas à être créées par le locuteur au moment de l’élaboration de son discours.* (Tradução nossa).

Pottier também classificou as unidades lexicais segundo sua estrutura e extensão em lexias simples, compostas, complexas e textuais:

LEXIA SIMPLES	LEXIA COMPOSTA	LEXIA COMPLEXA	LEXIA TEXTUAL
<i>língua</i>	<i>língua-alvo</i>	<i>norma culta, língua de cultura,</i>	<i>padrão estabelecido por gramáticos e lexicógrafos</i>

Quadro 11 – Classificação das unidades lexicais segundo Pottier

Para considerar essas sequências de extensão e estrutura variáveis como unidades lexicais, Pottier toma como critério seu caráter formal estável e sua especialização semântica. Com “caráter formal estável” refere-se à relativa fixidez das combinatórias lexicais que permite ao falante servir-se delas como unidades pré-fabricadas, sem combinar palavra por palavra no momento de uso; com “especialização semântica”, refere-se ao fato de o significado da combinatória não se reduzir à soma dos significados de seus componentes, mas diferir dela.

Assim, a *lexia simples* corresponde, grosso modo, à “palavra”, unidade delimitada por dois brancos (silêncios, na fala; espaços, na escrita), exceção feita aos compostos como aguardente ou planalto, em que se aglutinam mais de um núcleo lexical, e às palavras gramaticais (gramemas) desprovidas de núcleo lexical; em suma: a *lexia simples* caracteriza-se por conter apenas um núcleo lexical. A *lexia composta* resulta de uma integração semântica que se manifesta formalmente, por exemplo, bloqueando construções clivadas: quanto a “aguardente”, são gramaticais construções como “eu beberia, quem sabe, uma aguardente” ou “ eu beberia uma aguardente, quem sabe”, mas não * “eu beberia uma água, quem sabe, ardente”. A *lexia complexa* é uma combinação em vias de lexicalização em que se observa certo grau de especialização semântica, mas cuja estrutura é menos fixa do que a das lexias compostas. O complexo “língua oficial”, por exemplo, é menos coeso do que “aguardente”, tanto que se pode clivá-lo: “a língua, digamos, oficial aparece como o modo de falar da classe dominante”. A *lexia textual*, por fim, é a *lexia complexa* que atinge a dimensão de um texto, como um provérbio, uma prece, uma adivinha, um slogan, um hino, um bordão⁶⁵.

Para o fim de analisar o discurso, interessa menos a distinção entre os limites inferiores e superiores das unidades de manifestação lexical do que o fato de o lexema, simples, complexo ou textual, referir-se a um conceito ou a um ser do mundo por meio de uma só composição sêmica⁶⁶.

⁶⁵ Cf. a *lexia textual* de Pottier com a aforização, de Mainueneau.

⁶⁶ Por essa razão, chamaremos lexemas às unidades do léxico que depreendermos na análise do DNP,

Greimas coloca a questão nos seguintes termos:

Os lexemas, os paralexemas e os sintagmas, para falar apenas deles, são incontestavelmente unidades de comunicação de dimensão e estrutura diferentes; isso não impede que, do ponto de vista da significação, possam frequentemente ser comparáveis e, às vezes, até equivalentes. (GREIMAS, 1973, p. 57)

A unidade da significação, responsável pela produção do efeito de sentido, é o *semema*, conjunto de semas hierarquicamente organizado que se manifesta por intermédio de alguma dessas “unidades de comunicação” de extensão variável.

Se nosso escopo, neste estudo, fosse analisar separadamente os lexemas de que cada um dos polos da polêmica se utiliza com maior frequência ou de modo privilegiado (dando-lhe um sentido contextual específico), ao final da análise obteríamos, para cada lexema, um conjunto de semas provenientes de diferentes categorias e sistemas sêmicos, organizados hierarquicamente e manifestados sincreticamente, isto é, dentro de uma mesma “capa lexemática” (GREIMAS, 1973, p. 53). O que pretendemos, porém, é analisar os *campos lexicais* constituídos pelo DNP em torno dos arquilexemas⁶⁷ /norma/ e /variantes/, não para obter o inventário exaustivo dos semas pertinentes a cada campo, mas para captar a manifestação, no conteúdo lexical dos textos do *corpus*, das oposições categóricas características da semântica global do discurso normativo-prescritivista sustentado pelos jornais OESP e FSP.

4.2.2 Campo lexical da NORMA

Nosso levantamento para delimitar a noção de língua presente nas *opiniões* dos jornais nos sugere que, quando empregada em sentido positivo, /língua/ aparece articulada, senão confundida, com a noção de /norma/. A seguir, indicamos ocorrências de lexemas que compõem o campo lexical da /norma/, para depois discutir, em função da semântica global do DNP, quais são os sentidos que esses lexemas comportam. As ocorrências estão destacadas do cotexto em itálico e, entre parêntesis, identifica-se o texto de que se extraíram, conforme a numeração atribuída nos quadros 6 e 7:

independentemente de sua estrutura e extensão.

⁶⁷ Arquilexema: unidade cujo conteúdo corresponde ao conjunto de semas comuns aos vários elementos de um campo lexical.

(FSP1) “Respeitar *normas* que custaram anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que umas entendam perfeitamente as outras”

(FSP3) “Há muito que a *norma culta* - o *padrão estabelecido por gramáticos e lexicógrafos*, que nem sempre, aliás, se põem de acordo - deixou de ter valor absoluto. O substrato real de toda língua está na fala popular, que evolui ao longo do tempo e impõe, cedo ou tarde, mudanças na norma que se convencionou ser *a correta*.”

Em contexto oral, coloquial ou literário, admitem-se variações definidas como erradas pelo *padrão gramatical*. Esse padrão configura apenas um *conjunto de convenções* que assegura lógica ao funcionamento do idioma, ainda que suas *regras* sejam eivadas de exceções e anomalias. Daí não decorre, porém, que seja um parâmetro inútil ou preconceituoso. Trata-se de um *lastro*, que também evolui no tempo, cujo sentido é tornar a língua estável e previsível; sem tal garantia, as variações cresceriam de forma desordenada até inviabilizar a própria comunicação.”

(FSP3) “o aprendizado da *norma culta* faz parte da *disciplina intelectual* que deveria ser estimulada em qualquer estabelecimento de ensino.”

(FSP3) “De algumas décadas para cá, a pretexto de promover uma educação "popular" ou "democrática", muitos educadores dedicam-se a solapar toda forma de saber implicada no *repertório de conteúdos* que a humanidade vem acumulando ao longo das gerações”

(FSP4) “Uma *língua de cultura* é uma *evolução da língua*. Sem regras, ela se torna outra língua, passando por crioulo, dialeto ou outra coisa que se queira chamar.”

(FSP7) “Mas isso não é a mesma coisa que entropia. Já violar as *normas gramaticais* é, sim, caminhar para a desordem. Se isso é natural e inevitável, é também natural o esforço para manter a *ordem linguística*, que não foi inventada pelos gramáticos, mas apenas formulada e sistematizada por eles: nasceu naturalmente porque, sem ela, seria impossível as pessoas se entenderem.”

(OESP1) “[...] quando uma companhia de Tecnologia da Informação (TI) lança um novo produto, uma máquina têxtil, por exemplo, o manual estará escrito no *português normatizado*, o dos dicionários.”

(OESP1) “Em vez de tomar como prioridade absoluta o ensino da *língua "oficial"*, aquela na qual vêm escritos os jornais, os manuais de TI, os livros de Matemática e os de

Ciências, abre-se um debate para dizer que as crianças brasileiras podem falar e escrever "os menino pega os peixe".

(OESP1) "Como não se consegue ensinar o *Português*, então vale o modo errado."

(OESP3) "Não tem de se fazer livros com erros. O professor pode falar na sala de aula que temos outra linguagem, a popular. Os livros servem para os alunos aprenderem o *conhecimento erudito*."

(OESP4) "mesmo concordando que a língua é um organismo vivo, evolutivo, não se pode confundir uma coisa com a outra, a forma oral e a *norma escrita*."

(OESP4) "esses dois curtos arremates dos renomados mestres de nossa língua escrita e falada vêm a calhar neste momento em que a perplexidade assoma ante a barbaridade, patrocinada pelo Ministério da Educação (MEC), de uma 'nova gramática'"

(OESP7) "Por esse ponto de vista, o *Português oficial* (a *norma culta*, a *língua normatizada*) é apenas mais um modo de falar, entre vários outros, todos igualmente válidos."

(OESP7) "Mais do que isso: a *língua*, digamos, *oficial* aparece como o modo de falar da classe dominante."

(OESP9) "Quer se queira quer não - e há séculos de formação por trás disso -, a *norma culta* é tida como a *correta* e a *única que representa verdadeiramente nossa língua*."

(OESP9) "Não se trata de dizer aos que desconhecem a *norma culta* que a fala deles tem a mesma legitimidade, porque não adianta, não "cola" na sociedade. Trata-se de ensinar ao praticante o pleno domínio da *norma culta*, a qual, mesmo tendo que absorver mudanças, nunca abdicará de sua *hegemonia* e é a que ele vai precisar para subir na vida.

Advertir contra o preconceito sofrido por quem "fala errado" também não adianta nada, diante da *força onipresente da norma culta*."

(OESP9) "Vendo alguém pela primeira vez, fazemos, conscientemente ou não, um julgamento automático. Aprontamos uma ficha mental, avaliamos a roupa, a idade, o estado dos dentes e, inevitavelmente, a fala, através da qual é frequentemente possível saber a origem e a extração social de um interlocutor eventual. A *norma culta*, a *dominante*, a que é ensinada como correta, mostra sua cara imediatamente e se reflete logo na maneira pela qual o sujeito é percebido e tratado."

O **diagrama 4** representa a articulação desses lexemas ao arquilexema NORMA:

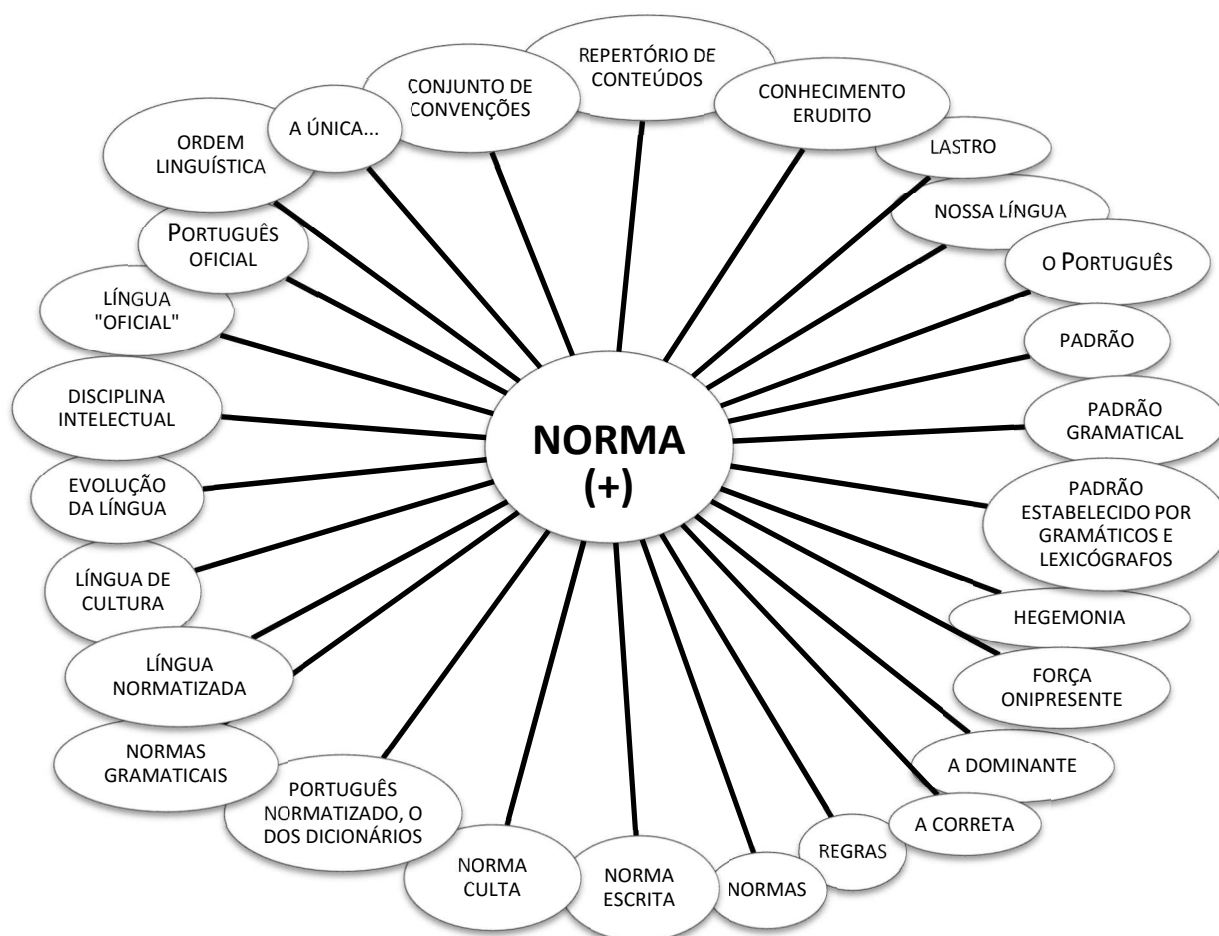


Diagrama 4 – Campo lexical da NORMA segundo o DNP

Quando relacionado a /língua/, o sentido de /norma/ pode oscilar entre /normal/ -- isto é, o costume, o uso corrente, o comportamento linguístico regular dos falantes --, e /normativo/, quer dizer, o que obedece a preceitos, responde a um ideal de correção e gera juízos de valor (BAGNO, 2010, p. 41). Em função dessa oscilação, a expressão “norma culta” admite usos quase antagônicos.

A partir de /normal/, “norma culta” indica a linguagem concretamente empregada pelos usuários que pertencem aos segmentos mais escolarizados da população, isto é, aos “falantes cultos”, assim definidos por possuírem escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais urbanos⁶⁸. Essa norma é um objeto de estudo dos sociolinguistas, que a

⁶⁸ Escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais urbanos são os critérios empregados projeto NURC para definir “falante culto”.

descrevem para conhecer o funcionamento da língua que os falantes “cultos” efetivamente utilizam. É esse o sentido de /norma/ no DEP.

Por outro lado, quando se associa ao sentido de /normativo/, “norma culta” refere-se a uma língua ideal, com acentuado caráter deôntico, “um conjunto de opiniões sobre como a língua *deveria ser*, segundo os gramáticos” (GNERRE, 2009, p. 17). Essa segunda noção de “norma culta”, que poderíamos distinguir da primeira designando-a por norma-padrão, está fora e acima da atividade linguística dos falantes empíricos. Fora, porque não corresponde a nenhum conjunto de manifestações linguísticas concretas, regulares e frequentes; acima, porque se pauta num ideal de correção, desdobrado em princípios abstratos e de valor absoluto, aos quais o indivíduo escolarizado deveria obedecer, para demonstrar que aprendeu e “domina” o português, sabendo utilizar-se da língua /hegemônica/, /a dominante/. É esse o sentido de /norma/ no DNP.

“Norma”, assim compreendida, não designa o que é normal, regular, mas o que foi posto por aqueles a quem é dado legislar sobre a língua, produzindo uma /língua, digamos, oficial/ e gerando uma obrigação para o falante. Daí, também, o equívoco quanto à noção de regra. A tradição gramatical concebe /regra/ como lei positiva, como norma jurídica, isto é, “algo a que se obedece, sob pena de alguma sanção” (POSSENTI, 1996, p.73). Por outro lado, os estudos linguísticos entendem /regra/ como um princípio estrutural, regularidade do sistema e/ou constância do uso; uma “lei” que se postula a partir da observação metódica do objeto, à semelhança da “lei” nas ciências naturais⁶⁹.

Nos enunciados do DNP, o sentido de norma como regra positiva, /conjunto de convenções/, /padrão gramatical/, /padrão estabelecido por gramáticos/, /língua normatizada/, mistura-se ao sentido de lei natural, /evolução/, emprestado das biociências: como se a norma positiva resultasse de alguma forma de seleção natural e não de escolhas humanas, balizadas por critérios estéticos, políticos, morais etc.

A associação entre língua e evolução biológica, que ressoa nos enunciados produzidos com o crivo semântico do DNP, remonta aos estudos de linguística diacrônica que, na segunda metade do séc. XIX, incorporaram a isomorfia, sugerida pelo próprio Darwin ([1859]), entre a história das línguas e a evolução das espécies:

⁶⁹ No cap. 2 desta tese, estabelecemos que esse duplo registro da noção de “regra” tem um caráter modal: o DNP entende lei a partir da modalidade deôntica, a regra é o que *deve ser*, ao passo que o DEP a compreende a partir da modalidade epistêmica, a regra é o que *é*.

Se possuíssemos uma árvore genealógica completa da humanidade, um arranjo genealógico das raças humanas apresentaria a melhor classificação das diversas línguas faladas atualmente em toda a Terra; se todas as línguas mortas e todos os dialetos intermediários e gradualmente modificados aí fossem introduzidos, um tal agrupamento seria o único possível. Contudo, poderia suceder que algumas das línguas antigas, sendo muito pouco alteradas, não tivessem produzido mais que um número reduzido de línguas novas; enquanto outras, pela extensão, pelo isolamento, pelo estado de civilização das diferentes raças descendentes, pudessem modificar-se consideravelmente e produzirem um grande número de novos dialetos e novas línguas. Os diversos graus de diferenças entre as línguas derivadas de uma mesma origem deveriam, pois, exprimir-se por grupos subordinados a outros grupos; mas o único arranjo conveniente, ou mesmo possível, seria ainda a ordem genealógica. Seria, ao mesmo tempo, a ordem estritamente natural, porque aproximaria todas as línguas mortas e vivas, segundo suas afinidades mais íntimas, indicando a filiação e origem de cada uma. (DARWIN, 1973?⁷⁰, p. 399)

Quando observamos, no *corpus*, os contextos em que figura o lexema “evolução”, constatamos que ele está impregnado do sentido de /melhoria/, /aperfeiçoamento/, /aumento da complexidade/, semas que o senso comum associa ao conceito darwinista de /adaptação/. Esses semas, entretanto, conflitam com os sentidos de /adaptação/ presentes quer na teoria de Darwin, quer na síntese produzida, em meados do séc. XX, entre a teoria da seleção natural e a genética mendeliana. Nas duas versões da teoria, não há pressuposto teleológico para o progresso

⁷⁰ A edição brasileira que consultamos não apresenta ficha catalográfica, de modo que não conseguimos atestar nem o ano de publicação, nem a identidade do tradutor. Segundo Costa (2014), ela teria sido uma fraude editorial: “a primeira edição brasileira foi publicada pela editora Hemus, em 1973. (Os exemplares impressos antes de 1979 não traziam, ao que parece, uma indicação do ano de publicação.) [...] A editora brasileira simplesmente reproduziu, em meio a uma maquiagem malfeita, o mesmo texto ruim que havia sido originalmente publicado pela centenária editora portuguesa Lello & Irmão, nas primeiras décadas do século 20. A versão da Hemus foi atribuída a ‘Eduardo [Nunes] Fonseca’, um nome forjado apenas para disfarçar a apropriação do texto da editora portuguesa.” O mesmo Felipe Costa depõe, também, que a edição legítima da Edusp/Itatiaia não é melhor do que a da Hemus quanto à fidelidade ao corpo conceitual de Darwin, pois teria o defeito de “modernizar” o estilo e o léxico para facilitar a apreensão de leitores 150 anos mais jovens do que a obra, eivando-a de anacronismos. No trecho que citamos, a edição da Hemus está *pari passu* com o texto inglês de Darwin; mas, com todas as traduções disponíveis sob suspeição, nos constrangemos à remissão ao original: “If we possessed a perfect pedigree of mankind, a genealogical arrangement of the races of man would afford the best classification of the various languages now spoken throughout the world; and if all extinct languages, and all intermediate and slowly changing dialects, had to be included, such an arrangement would, I think, be the only possible one. Yet it might be that some very ancient language had altered little, and had given rise to few new languages, whilst others (owing to the spreading and subsequent isolation and states of civilisation of the several races, descended from a common race) had altered much, and had given rise to many new languages and dialects. The various degrees of difference in the languages from the same stock, would have to be expressed by groups subordinate to groups; but the proper or even only possible arrangement would still be genealogical; and this would be strictly natural, as it would connect together all languages, extinct and modern, by the closest affinities, and would give the filiation and origin of each tongue.” (DARWIN, 1859)

adaptativo, a seleção natural não obedece a um plano (teleologia externa) e não visa a um fim autodeterminado (teleologia interna). Os biólogos evolucionistas do séc. XX acrescentam, em relação à versão oitocentista da teoria, que não há necessidade de a seleção natural aumentar a complexidade dos organismos (o que ela tende a aumentar é a *especialização das espécies*). Para o neodarwinismo resultante da teoria sintética, “adaptação” é uma característica inata, produzida ao acaso, por mutação ou recombinação gênica, que dá a um indivíduo de determinada espécie capacidade de superar certa pressão seletiva do ambiente. A cada geração, entretanto, os seres vivos introduzem alterações no meio, que eventualmente também se modifica devido a alterações geológicas, climáticas e topográficas, de modo que o ambiente passa a exercer novas e diferentes pressões sobre as populações que o habitam. Assim, a adaptação não acarreta necessariamente o “aperfeiçoamento” das espécies, uma vez que não é necessário que a seleção natural se dê sucessivamente sobre as mesmas características, nem que siga continuamente na mesma direção.

O sentido de /evolução/ constituído nos enunciados do *corpus* não se restringe, pois, ao reflexo da teoria darwiniana ou da teoria neodarwinista, pois ele refrata essas teorias com um viés teleológico, como se a finalidade ou o apogeu da “evolução da língua” fosse o ideal de língua burguês, com sua codificação pela gramática normativa.

W. Pickering (2011) examina as relações entre a teoria evolutiva de Darwin e as teorias linguísticas de meados do séc. XIX até o último quartel do séc. XX. Sua recensão evidencia a recorrência de três temas permeando o influxo do evolucionismo na linguística: a seleção natural, o progresso e a teleologia. Implícita ou explicitamente, os linguistas que recorreram às analogias evolutivas teriam se perguntado: (1) se a maneira como certa variante se torna norma numa língua é análoga ao processo de variação e seleção natural das espécies biológicas; (2) se as línguas progridem ao longo do tempo tal como as espécies sujeitas à seleção natural; (3) se a mudança linguística é teleológica, isto é, se obedece a uma direção ou visa a uma finalidade pré-determinada por fatores externos ou internos ao sistema da língua.

“Seleção natural” é o conceito-chave introduzido por Darwin e “progresso”, a noção que sua teoria tenderá a afastar do sentido teleológico que lhe imprimia a filosofia idealista. Assim, quando os linguistas recorrem a metáforas darwinistas isso pode indicar seu afastamento de interpretações idealistas sobre a história da língua, mas pode, por outro lado, implicar uma pouco confortável acomodação dos princípios da seleção natural à filosofia da linguagem de cariz idealista, como ocorre à interpretação de Schleicher (1869) para *A Origem das Espécies*.

Schleicher, um dos introdutores do método histórico-comparativo em “glossologia”, professou sua adesão ao darwinismo em “Darwinism tested by the Science of language”, publicado originalmente em 1863. Nesse texto, observa a semelhança das árvores filogenéticas por meio das quais Darwin representa o parentesco evolutivo entre espécies atuais e espécies ancestrais extintas com as árvores “genealógicas” de famílias linguísticas desenvolvidas nos estudos de linguística histórica e constata que as duas ciências seguem métodos análogos. Isso o leva a enquadrar a “ciência da linguagem” entre as ciências naturais:

As línguas são organismos da natureza; elas nunca foram dirigidas pela vontade do homem; elas crescem e se desenvolvem de acordo com leis definitivas; elas crescem, envelhecem e morrem. Elas também estão sujeitas àquela série de fenômenos que classificamos sob o nome de "vida". A ciência da linguagem é conseqüentemente uma ciência natural. O seu método é, no geral, completamente o mesmo que qualquer outra ciência natural (traduzido por PICKERING, 2011, p. 107) ⁷¹.

A comparação prossegue. Acrescenta-se que, assim como as espécies biológicas, as línguas vivas se caracterizam por serem variáveis e por terem sua variabilidade aumentada quando se expandem por um território vasto e/ou crescem em número de falantes; assim, se uma população de falantes da mesma língua separa-se no território (se um grupo migra, por exemplo) tendem a originar-se, mediante o acúmulo gradual de mudanças na língua de cada subpopulação ao longo do tempo, duas novas línguas; e, mesmo que a separação geográfica não ocorra, o acúmulo de pequenas e imperceptíveis mudanças na língua ao longo do tempo, conforme suas variedades “mais fortes” eliminam as “mais fracas” na “luta pela sobrevivência”, acabam por transformá-la em uma nova língua.

Acima de tudo, o indo-europeísta equipara a história das línguas à evolução orgânica por serem movidas pelo mesmo fator: *o acúmulo contínuo de mudanças graduais*. Sua concepção da “vida” da língua como um ciclo fechado de três tempos, (1) crescimento/aumento da complexidade, (2) plenitude/perfeição, (3) declínio/degeneração, é evocada em bordões recorrentes nos enunciados do nosso *corpus*, como:

⁷¹ Pickering traduziu para o português a partir do inglês: “Languages are organisms of nature. They have never been directed by the will of man; they rose, and developed themselves according to definite laws; they grew old, and died out. They, too, are subject to that series of phenomena which we embrace under the name of "life." The science of language is consequently a natural science; its method is generally altogether the same as that of any other natural science” (SCHLEICHER, 1869, p. 20-1)

(FPS1) “normas que custaram anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que umas entendam *perfeitamente* as outras” (grifo nosso);

(FPS7) “as línguas, como organismos vivos que são, mudam, transformam-se [...] a ordem linguística [...] *nasceu naturalmente*” (grifo nosso);

(FPS4) “uma língua de cultura é uma evolução da língua”;

(OESP3) “Uma coisa é compreender a evolução da língua, que é um organismo vivo. A outra é validar erros grosseiros”

Tal concepção, entretanto, é anterior à teoria darwiniana. Darwin opõe-se a ela ao considerar a seleção natural como processo de especiação. Quem vive o ciclo: nasce; luta pela sobrevivência; se sobreviver, procria; envelhece e morre; é o indivíduo, não a espécie. Uma espécie pode ser levada à extinção por competição intra ou interespecífica ou, ainda, por fatores exógenos, mas nunca “envelhece e morre”; pois, enquanto não se extingue, modifica-se gradualmente ao longo do tempo e, assim, está sempre-nova. Na teoria de 1859, a mudança gradual propiciada pela seleção do mais apto, e eventualmente catalisada pelo isolamento geográfico e as grandes mudanças climáticas, é o *único* motor da evolução.

Nas décadas de 1840-50, portanto antes de seu contato com o darwinismo, Schleicher desenvolveu uma tipologia que classifica as línguas, segundo padrões morfológicos básicos, em isolantes, aglutinantes e flexionais⁷². Os três tipos corresponderiam a estágios de desenvolvimento histórico, de modo que as línguas isolantes evoluíssem para aglutinantes que, por sua vez, evoluíssem para flexionais. O sentido dessa classificação é teleológico, pois pressupõe que, no curso da história, as línguas estejam destinadas a progredir em direção à maior complexidade formal, avaliada como “melhor” em relação à menor complexidade. A evolução darwiniana, porém, é avessa à teleologia; considera, como dissemos, que as características que tornam uns indivíduos de determinada espécie mais aptos à sobrevivência do que outros são devidas ao acaso. Por isso, Pickering (2011) supõe que as metáforas biológicas de Schleicher estejam atravessadas por uma filosofia da natureza e da história mais

⁷² Schleicher classifica uma língua a partir da sintagmática característica das palavras de seu léxico. Ele distingue dois tipos possíveis de componentes para as palavras: o radical, sede do sentido, e os elementos gramaticais, responsáveis pela função delas na frase. Chama **isolantes** às línguas cujas palavras se reduzem ao radical, **aglutinantes** àquelas que justapõem marcas gramaticais ao radical na forma de afixos, **flexionais** às que exprimem o valor gramatical por meio de alterações no próprio radical. “São, além disso, previstos um grande número de tipos intermédios, a fim de se ter em conta as línguas que combinam os três processos segundo diversos graus” (MARTINET, 1976, p. 24).

afinadas à teoria linguística de W. von Humboldt e à filosofia de Hegel do que ao darwinismo propriamente dito:

Nas décadas que se seguiram à publicação da teoria de seleção natural, sua incompatibilidade com a ideia de que a história natural, bem com a humana, é guiada por uma finalidade inerente, ou por "leis" de fases previsíveis de crescimento ou de progresso, não era evidente para muitos no mundo culto. Schleicher e Müller, escrevendo apenas alguns anos depois da publicação da *Origem*, não foram diferentes de muitos dos seus contemporâneos em não absorver completamente esse aspecto da obra de Darwin. Como muitos estudiosos da época, eles viram no darwinismo uma confirmação de suas próprias opiniões preexistentes sobre história e progresso. (Pickering, 2011, p.109)

Em "*Descent of Man*" (1871), Darwin demonstra ter-se inteirado das interpretações dos filósofos e filólogos alemães para a *A origem das espécies* (1859). Para argumentar contra a hipótese de origem divina das línguas, ele alude ao modelo de Schleicher segundo o qual as línguas teriam evoluído, por suas próprias leis internas, de isoladas até flexionais, passando por aglutinantes; mas Darwin argumenta, por outro lado, contra a hipótese de que a perfeição formal seja um fim inerente à evolução das línguas; hipótese, esta, que subjaz à tipologia de Schleicher:

A construção perfeitamente regular e maravilhosamente complexa das línguas de muitas nações bárbaras tem sido muitas vezes apresentada como prova, seja da origem divina dessas línguas, seja da arte elevada e da antiguidade da civilização dos seus fundadores. Assim, F. von Schlegel escreve: "Quanto às línguas que parecem estar no menor nível de cultura intelectual, frequentemente observamos um grau muito elevado e elaborado de arte em sua estrutura gramatical. Este é especialmente o caso do basco, do lapão e de muitas das línguas americanas." Mas é seguramente um erro falar de qualquer língua como uma arte, no sentido de ter sido elaborada e metodicamente formada. Filólogos agora admitem que conjunções, declinações, & etc, originalmente teriam existido como palavras distintas, depois se acoplaram; e, como tais palavras expressam as relações mais óbvias entre objetos e pessoas, não seria de surpreender se elas tivessem sido usadas pelos homens da maioria das raças durante os primeiros tempos. No que diz respeito à perfeição, a ilustração a seguir mostra bem como facilmente podemos errar: a Crinóide às vezes consiste em não menos de 150.000 peças de concha, todas dispostas com perfeita simetria em linhas radiais; mas um naturalista não considera um animal deste tipo como mais perfeito do que um bilateral com relativamente poucas peças, e com nenhuma delas de mesmo formato, exceto nos lados opostos do corpo. Ele justamente considera a diferenciação e especialização de órgãos como o teste de perfeição. Assim, com as línguas, as mais simétricas e complexas não deveriam ser classificadas acima das línguas irregulares, abreviadas e corrompidas, que tenham emprestado palavras expressivas e

construções úteis de várias raças, conquistadoras, conquistadas ou imigrantes. (DARWIN, 1871, p. 61-62⁷³) (Tradução nossa)

A noção de que as línguas são organismos que nascem, desenvolvem-se, gozam da plenitude, depois entram em decadência veio a ser sistematicamente criticada a partir do advento dos neogramáticos, por volta de 1870. Os metaplasmos que os neogramáticos estudavam lhes sugeriam que a mudança fonética era direcionada à simplificação, à economia de meios, pois articulações complexas “reduziam-se” a articulações mais simples, diminuindo o esforço articulatório dos falantes. Propuseram, então, que o conforto articulatório fosse a principal causa da mudança, princípio que se tornou conhecido fora dos círculos linguísticos como “lei do mínimo esforço”⁷⁴. Haviam notado uma contradição inconciliável entre a evolução – se entendida como aumento da complexidade – e a mudança linguística. Isso os levou a dar uma nova feição à analogia biológica, situando a noção de “evolução” em termos estritamente darwinianos segundo os quais o “progresso” de uma espécie não é atestado por seu grau de complexidade, mas, sim, pela diferenciação de suas estruturas (isto é, pela especialização de seus órgãos funcionais).

H. Paul, do círculo neogramático de Leipzig, acolheu a teoria de Darwin em *Princípios fundamentais da história da língua* (1970 [1880]) e explicou a formação de dialetos e de novas línguas por analogia com a variabilidade intraespecífica (isto é, com a variedade dos indivíduos) que fornece o material biológico para a diversificação das espécies:

⁷³ No original: The perfectly regular and wonderfully complex construction of the languages of many barbarous nations has often been advanced as a proof, either of the divine origin of these languages, or of the high art and former civilisation of their founders. Thus F. von Schlegel writes: "In those languages which appear to be at the lowest grade of intellectual culture, we frequently observe a very high and elaborate degree of art in their grammatical structure. This is especially the case with the Basque and the Lapponian, and many of the American languages." But it is assuredly an error to speak of any language as an art in the sense of its having been elaborately and methodically formed. Philologists now admit that conjugations, declensions, &c., originally existed as distinct words, since joined together; and as such words express the most obvious relations between objects and persons, it is not surprising that they should have been used by the men of most races during the earliest ages. With respect to perfection, the following illustration will best shew how easily we may err: a Crinoid sometimes consists of no less than 150,000 pieces of shell, all arranged with perfect symmetry in radiating lines; but a naturalist does not consider an animal of this kind as more perfect than a bilateral one with comparatively few parts, and with none of these alike, excepting on the opposite sides of the body. He justly considers the differentiation and specialisation of organs as the test of perfection. So with languages, the most symmetrical and complex ought not to be ranked above irregular, abbreviated, and bastardised languages, which have borrowed expressive words and useful forms of construction from various conquering, or conquered, or immigrant races.

⁷⁴ A expressão é inadequada, pois não se trata de (falta de) esforço consciente do falante para falar, mas do conluio de “barreiras” fisiológicas e exigências situacionais (prontidão, rapidez, clareza...), das quais, o mais das vezes, o falante não se dá conta. (MARTINET, 1976).

É um facto inegável, provado pelo estudo comparativo das línguas, que frequentemente, duma língua una nos seus pontos essenciais, se formaram várias línguas diferentes, que, por sua vez, também não permaneceram unidas, mas se cindiram numa série de dialectos. Seria de esperar que no estudo desse processo, mais do que em qualquer outro, se nos imporia as analogias com a evolução da natureza orgânica. É de admirar que os darwinistas existentes entre os investigadores da língua não tivessem adoptado de preferência este ponto de vista. Aqui o paralelismo é de facto, dentro de certos limites, justificado e instrutivo. Se quisermos seguir um pouco este paralelismo só podemos fazê-lo comparando a língua do indivíduo – portanto o conjunto de meios linguísticos de que dispõe – ao indivíduo animal ou vegetal, e os dialectos, línguas, famílias de línguas, etc.,

Às espécies, géneros, classes do reino animal e vegetal.

Em primeiro lugar é preciso reconhecermos a completa correspondência num aspecto importante. A grande revolução sofrida pela zoologia nos tempos modernos baseia-se em grande parte na descoberta de que nada tem existência real além do indivíduo, que as espécies, géneros, classes não são mais do que resumos e distinções da inteligência humana [...]. Para a apreciação dos dialectos, temos de partir duma base correspondente. No fundo devemos diferenciar tantas línguas quantos os indivíduos. [...]

Por isso, quando falamos da cisão em diferentes dialectos, duma língua outrora una, exprimimos muito mal a natureza do processo. Na realidade falam-se, a cada momento, dentro duma comunidade, tantos dialectos quantos os indivíduos falantes, e dialectos dos quais cada um tem uma evolução histórica própria e se encontra em constante modificação. (PAUL, 1970, p. 47-8).

O argumento de Paul testemunha que, desde 1880, estudos de história da língua se opõem à tese de que línguas “unas” evoluíram até atingir uma forma perfeita, depois degenerariam, de modo que a “cisão” dialetal fosse um sintoma de sua decadência. Ao contrário: Paul assume que a unidade da língua é uma ficção teórica. Tanto os dialetos quanto a “língua nacional” são “distinções da inteligência humana”, um “resumo”, uma compilação dos traços em comum que se encontram distribuído em “indivíduos” variados. Ao estabelecer que o objeto do gramático é a língua do indivíduo, visto que a língua nacional e o dialeto não têm unidade⁷⁵, Paul compromete o postulado idealista de que a língua expresse o espírito de

⁷⁵ A heterogeneidade, para Paul, é muito diversa daquela postulada no terceiro quartel do séc. XX pelos sociolinguistas variacionistas (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Para o neogramático, embora a língua seja heterogênea, o idioleto (a fala individual) é homogêneo e pode servir de base para a depreensão de leis gerais, uma vez que a origem de toda a mudança é fonética e está condicionada por um aparelho fonador que é fundamentalmente igual em todos os indivíduos da espécie. “Mesmo em línguas muito diversas entre si podemos encontrar o mesmo tipo de mudança, dado que tudo é uma questão de acomodações entre sons contíguos, produzidos por um ‘aparelho fonador’ em si mesmo idêntico. As mudanças fonéticas, por isso mesmo, não admitem exceções, e os casos de irregularidade decorrem de empréstimos linguísticos, ou de analogia.” (CASTILHO, 2011, p. 65). Para os sociolinguistas variacionistas, não há homogeneidade no idioleto, assim como em nenhum outro nível do sistema: “A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de

uma nação, do qual decorre que quanto mais complexa a forma da língua, mais perfeito o espírito ao qual essa língua dá forma; e, quanto maior a unidade da língua, mais coesa a nação que por meio dela se expressa.

Com seu raciocínio hiperbólico, que reduz o dialeto à dimensão do idioleto, Paul afasta-se de Humboldt, para quem a língua seria “a emanção espiritual de uma vida *nacionalmente individual*” (MILANI, 1995, p. 24). Milani explica nos seguintes termos a relação entre língua, indivíduo e espírito nacional, tal como elaborada por Humboldt:

O espírito nacional é obra do pensamento dos indivíduos. Um determinado povo gosta de determinados jogos, cultiva determinadas paixões, comporta-se em relação a aspectos culturais de uma maneira semelhante em todos os pontos do território nacional: quando exposto a fenômenos naturais específicos, procede segundo determinados tipos de comportamento. Assim, o pensamento é constantemente determinado pelos fatores que integram o espírito nacional: seres que compõem uma mesma nação pensam coletivamente de maneira semelhante. [...] A língua é o molde ao qual o pensamento se adapta para sair e é o primeiro produto da sua criação. A partir desse conjunto, a língua é a imagem do espírito nacional: ela reflete tudo o que está na alma dos indivíduos de uma nação; ao mesmo tempo, é através dos indivíduos e de seus pensamentos que a língua se refaz constantemente e se renova no espírito nacional presente nos indivíduos. (MILANI, 1995, p. 25)

Enunciados sentenciosos como os de FSP4, “A língua é instrumento de unidade e político. É a primeira identidade. [...] Defender a língua é defender a pátria” ou o testemunho de autoridade, evocado em OESP4, “A degeneração de um povo, de uma nação ou raça começa pelo desvirtuamento da própria língua”, estão impregnados da concepção de língua nacional de Humboldt e pressupõem, a partir do modelo de Schleicher, que o estágio de evolução de uma língua reflita o grau de desenvolvimento, mental e material, da “nação” que por meio de tal língua se expressa.

No início do séc. XX, estudando detidamente as línguas e culturas autóctones da América do Norte, pesquisadores da escola estruturalista norte-americana, especialmente F. Boas e E. Sapir (PICKERING, 2011), argumentaram contra a tese de que línguas e culturas humanas evoluíam do simples ao complexo numa escala unilinear até alcançarem o estágio da “civilização”. Boas, que é considerado fundador da antropologia moderna, refutou as interpretações evolucionistas da cultura, mostrando que diferentes sociedades eram produto de

regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle destas estruturas heterogêneas.” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p.125)

diferentes processos históricos, sujeitos à difusão “lateral” de traços culturais e/ou a desenvolvimentos independentes, portanto quem postulasse o mesmo processo de formação para todas as sociedades humanas estaria categorizando e avaliando outras culturas a partir da sua própria; e a isso chamou *etnocentrismo*. Para conhecer outra cultura e outra língua, enquanto tais, seria preciso depreender sua estrutura internamente, isto é, estudá-las a partir dos termos e categorias por meio dos quais elas próprias recortam e organizam o *continuum* do mundo natural.

Desde o início, houve uma forte tendência para combinar, com o aspecto histórico, uma avaliação subjetiva das diversas fases de desenvolvimento, o presente servindo como um padrão de comparação. A mudança, comumente observada, das formas simples para as formas mais complexas, e da uniformidade à diversidade, foi interpretada como uma mudança do que é menos valioso para o que é mais valioso, e portanto a visão histórica assumida em muitos casos tomou uma coloração teleológica mal escondida (BOAS, 1904, p. 515; *apud* PICKERING, 2011, p. 114).

No decorrer desse mesmo século, conforme investigavam a relação entre as tendências internas do sistema e as pressões de diversificação ou conservação exercidas pelas condições sócio-históricas de uso da língua, os estudos de linguística diacrônica aproximavam-se de outra hipótese quanto à mudança linguística: a simplificação num aspecto do sistema acarreta aumento de complexidade em outro⁷⁶, de modo que a língua, como um todo, não se simplifica, não se complica, nem se estabiliza; mantém-se relativamente instável, em permanente mudança.

O projeto sociolinguista, em seu texto de fundação (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), estabelece princípios incompatíveis com a concepção evolucionista da história da língua. Nega que a mudança seja resultado de variação aleatória da fala, estabelecendo, para ela, não uma teleologia, mas uma teleonomia, “a mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade de fala *toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada*” (*idem*, p. 125), (grifo nosso). Estabelece, também, que “as gramáticas em que ocorre a mudança linguística são gramáticas da comunidade de fala” (*idem*, p. 126), não do indivíduo, como postulavam os neogramáticos,

⁷⁶ Tome-se como exemplo a ausência de oposições de caso nas línguas românicas. A simplificação do sistema flexional do Latim acarreta, nas línguas “filhas”, uma “complexificação”, da sintaxe preposicional e conduz à fixação da ordem das palavras na frase, pois sua posição passa a ser crucial para a informação sintática (no latim clássico a colocação contém informação, principalmente, “estilística”, isto é, pertinente à elocução decorosa do gênero).

e que as estruturas variáveis que caracterizam o multissistema linguístico são “determinadas por funções sociais” (*idem, ibidem*). Assim, os sociolinguistas não só determinam que a mudança é orientada a um fim, como também rejeitam que o idioleto seja a fonte da mudança; além disso, afirmam que os fatores sociais, em interação com fatores linguísticos, são *determinantes* na transformação das línguas – as formas da língua não estão, pois, sujeitas a mecanismos de “seleção natural”, mas a trocas culturais entre comunidades de fala.

Em face da isomorfia entre os padrões genealógicos arbóreos que representam a história das línguas e os que ilustram a filogenia orgânica, Labov (2001 *apud* PICKERING, 2011) conclui que a evolução das línguas e a evolução das espécies são análogas apenas na aparência, visto que as causas da mudança, em um e outro caso, são distintas.

Recenseados os sentidos que /evolução/ tem assumido nas *ciências da linguagem*, a partir de analogias com as *ciências biológicas* e de relações constitutivas entre esses dois campos e a filosofia do romantismo alemão, pudemos observar como se articulam os sentidos de /evolução/ no léxico do *corpus*. Voltemos, pois, ao campo lexical da norma, para concluir (v. diagrama 4).

No campo lexical da /norma/, constituído pelo DNP, os sentidos de /lastro/, /repertório de conteúdos/, /língua de cultura/, /conhecimento erudito/ não combinam com o de /evolução/, no sentido darwiniano, pois não admitem o sema da /mudança/. Como as línguas mudam sem cessar, quando os gramáticos normativos determinam normas em função do /repertório de conteúdos acumulados/ no decorrer de gerações seu empenho é o de conservar a língua. Cultivando formas do passado e prescrevendo sua reprodução no presente, procuram evitar que a língua mude.

Há, entretanto, semas que /evolução da língua/ compartilha com /língua de cultura/, daí também com /repertório de conteúdos/ e /conhecimento erudito/. Tais semas dizem respeito à seleção das formas da língua dignas de se perpetuarem. Acontece que, para o DNP, /evolução/ não se entende como processo contínuo de mudança, pois, de seu ponto de vista, a /língua de cultura/ é a plenitude da língua e sua forma /perfeita/ encontra-se fixada na gramática normativa escrita; entende-se, sim, como progresso, do qual a norma ideal seria o apogeu. Trata-se, como já esboçamos, de uma concepção finalista da história da língua, informada pelo idealismo de Schleicher. As novidades, produtos da /evolução/ no sentido de /mudança contínua/, não são interpretadas, nesse sistema de valores, como formas adequadas às necessidades dos falantes que as utilizam, mas, ao inverso, como degradação da língua, “fuga da norma”, degeneração.

Não por acaso, a designação /nova língua/ (FSP4) é usada em sentido negativo, compondo o campo lexical das VARIAÇÕES.

4.2.3 Campo lexical das VARIAÇÕES

Os jornais situam as “variações linguísticas” em oposição a esse ideal de língua expresso na “norma”, que, além de perfeita, é universal, totalizante, e determina um único critério de correção para toda e qualquer circunstância de interação discursiva. As variantes, ao contrário, não têm unidade, nem ordem, nem regra: são o erro, particular e diversificado, /cada um fala como quer/. Quando empregada pelo DNP em sentido negativo, /língua/ relaciona-se à noção de /variações/.

Indicamos, abaixo, ocorrências de lexemas que compõem o campo lexical das /variações/; a cifra entre parêntesis identifica o texto em que se encontram:

(FSP1) “*o errado* com que o aluno chega à escola”

(FSP3) “*variações definidas como erradas* pelo padrão gramatical”

(FSP3) “as *variações* cresceriam de forma *desordenada*, até inviabilizar a comunicação”

(FSP4) “*sem regras*”

(FSP3) “*fala popular*”

(FSP4) “*crioulo*”

(FSP4) “*dialeto*”

(FSP4) “*nova língua*”

(FSP4) “*outra língua*”

(FSP4) “*outra coisa que se queira chamar*”

(FSP4) “*cada um fala como quer*”

(OESP1) “*o modo errado*”

(OESP1) “*modos populares*”

(OESP3) “*outra linguagem, a popular*”

(OESP3) “*barbarismos linguísticos*”

(OESP4) “*português estropiado*”

(OESP4) “mesmo concordando que a língua é um organismo vivo, evolutivo, não se pode confundir uma coisa com a outra, a *forma oral* e a norma escrita”

(OESP4) ““A degeneração de um povo, de uma nação ou raça começa pelo *desvirtuamento da própria língua*””

O **diagrama 5** mostra a articulação desses lexemas ao arquilexema VARIACÕES:



Diagrama 5 – Campo lexical das VARIACÕES segundo o DNP

A impressão de que a língua, em seu estado atual, está pronta e acabada é uma ilusão. Isso é ponto pacífico nas ciências da linguagem, qualquer que seja a frente teórico-metodológica que se tome como referência. O mesmo se pode dizer da suposição de que a língua seja

homogênea, tais crenças não se sustentam em “critérios de conhecimento socialmente validados” (van DIJK, 1996, p. 17).

Mesmo em sincronia, é possível encontrar, observando-se a gama de variações em que se distribuem os falantes, estruturas concorrentes a atestar diversos estágios da mudança linguística. Na morfossintaxe do português brasileiro, por exemplo, podem-se encontrar atualmente: o cara *com quem eu saí* é vesgo > o cara *que eu saí com ele* é vesgo > o cara *que eu saí* é vesgo. As três construções coexistem nas variantes cultas urbanas e o cidadão as tem todas em seu repertório; o emprego de uma, em detrimento das outras, fica condicionado, porém, ao efeito pretendido e ao grau de monitoramento exigido pela situação de uso. Acontece que a coexistência dessas formas não é, como parece ao pensamento normativista, uma demonstração da falta de regras das “variações”, de caos ou transgressão da norma. Ela demonstra, isso sim, diferentes estágios na mudança de uma regra. Ainda que o falante não tenha consciência da mudança, ele tem a competência (ao menos passiva) das formas que se encontram em covariação e, por isso, a língua continua funcionando enquanto muda.

Entre os lexemas do campo das /variações/, há um subconjunto que compartilha o sema do /erro/: /o errado/, /o modo errado/, /desvirtuamento da própria língua/ e o sema da /desordem/: /sem regras/, /português estropiado/. Ao lado deste, destaca-se outro, constituído de /fala popular/, /modos populares/, /barbarismos linguísticos/, /dialeto/ e /crioulo/, que comunga do sema disfórico /mistura/, demonstrando a presença, no discurso normativo-prescritivista, de duas ideologias que lhe são afins: o elitismo e o etnocentrismo.

O sentido de /cultura/, /cultura/, nesse *corpus*, é elitista. Diz respeito ao acúmulo de conhecimento científico e tecnológico, um “capital cultural”, investido no sistema de produção e manifestado concretamente na abundância e diversidade de mercadorias, materiais e simbólicas, que circulam no mercado capitalista. Daí que essa /cultura/ seja, a um só tempo, a das sociedades produtoras de mercadoria e a da classe que detém os meios de produção. A oposição entre /cultura/ e /popular/ fundamenta-se, pois, na oposição de classe, e se estende a /dialeto/, quando por “dialeto” os textos do *corpus* referem-se à variação diastrática.

Por sua vez, a oposição entre /norma culta/ e /crioulo/, que se estende a /dialeto/ quando este é entendido como variação diatópica, é de caráter etnocêntrico: purista, no que respeita à doutrina gramatical, e racista, se se pensar na língua como um traço identitário. Ainda que se tome /crioulo/ no sentido “científico” de /língua de contato/, língua que se forma a partir de um pidgin, isso não apaga o caráter disfórico da escolha lexical, pois a própria ideia de contato, por

causa da /mistura/ que dele decorre, é entendida negativamente, como uma perda – perda da unidade da língua e ameaça à identidade étnica. Esse último traço sêmico encontra-se também no lexema /barbarismo/, que enfeixa os semas /estrangeiro/, /inculto/ e /primitivo/.

A esta altura, merece destaque um *topos* (DUCROT, 1989) presente em FSP4, porque ilustra bem o ponto. Afirma-se ali, sob a autoridade de Fernando Pessoa (“minha pátria é a língua portuguesa”⁷⁷), que a língua é um elemento identitário da nação⁷⁸. Em oposição a essa língua-pátria, o /crioulo/ é entendido negativamente como impuro, porque resulta de uma mistura de línguas. A heterogeneidade do /crioulo/ opõe-se à pretensa unidade da língua e, conseqüentemente, ao *topos* da identidade linguística. O crioulo, portanto, não pode, conforme o crivo semântico do DNP, ter estatuto de língua, ele será /outra coisa que se queira chamar/.

Ainda outros sentidos “ressoam” em /crioulo/, também habitados pelo sema da /mistura/ e marcados negativamente em relação à /pureza/. Estes provêm de um campo pertencente à esfera da classificação racial, onde figurariam lexemas como /cria de escravos/, /sem raça definida/, /miscigenado/, /mulato/, /nascido de cruzamento do europeu com um povo por ele colonizado/⁷⁹ etc. Esse campo não se explicita no DNP, mas está implicado no lexema /crioulo/ que atua, então, como um conector de isotopias a relacionar purismo gramatical com pureza étnica; por isso sugerimos, acima, que a euforização do purismo gramatical é uma manifestação indireta de racismo.

Quanto ao subconjunto constituído de /forma oral/, /fala popular/, /cada um fala como quer/, /modos populares/ notamos que ele disforiza a fala em relação à escrita, esta que, aliás, figura no campo lexical da /norma/, precisamente no lexema /norma escrita/. Sobrepõem-se, no DNP, as dicotomias culto(+)/popular(-), escrita(+)/fala(-), instruído(+)/ignorante(-),

⁷⁷ Essa “máxima” de Pessoa tem sido frequentemente distorcida (ALMEIDA, 1987) – destacada de seu contexto de produção e isolada do contexto – para caber numa interpretação chauvinista. Recuperado o contexto, pode-se notar a incompatibilidade de tal interpretação com o pensamento de Pessoa: «Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse.>> O livro do desassossego, texto 259, *apud* Almeida (1987).

⁷⁸ Em contrapartida, menciona-se o “sistema tribal”, onde cada um “fala como quer”. Crença infundada do DNP, pois a falta da norma positiva não implica agramaticalidade, nem inexistência de normas, nem ausência de prescrição.

⁷⁹ Esses lexemas, implícitos no DNP, foram recuperados por meio de abonações do verbete *crioulo* do Dicionário HOUAISS (HOUAISS, 2001, p.870).

reverberando a opinião comum de que a escrita é normalizada e a fala, caótica; de que os mais escolarizados, os “cultos”, os eruditos, escrevem (e, portanto, pensam) ordenada, regrada, rigorosamente, com “lógica”; ao passo que os “populares”, ignorantes não escolarizados, se expressam de modo caótico, cada um falando “como quer”. Estudos linguísticos dedicados às relações entre fala e escrita, como os conduzidos pelos professores Marcuschi (2008) e Koch⁸⁰, têm demonstrado não só que a fala é tão regrada quanto a escrita, embora suas regras sejam outras, condicionadas pela situação *in praesentia* dos interlocutores, como também que a relação entre as duas modalidades da língua pode ser melhor descrita por meio do *continuum* do que por meio de oposições categóricas. “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 37) sendo que, nas sociedades letradas, urbanizadas, pós-industriais, não há prática social que se realize exclusivamente por meio de uma ou de outra modalidade de uso da língua. A “pura fala” situacional, sem nenhuma mediação da escrita, e a “pura escrita”, inteiramente descontextualizada, são os dois extremos desse *continuum*, mas são limites hipotéticos, de improvável atestação. A configuração do campo lexical das variações contradiz, portanto, a alegação do DNP (reiterada em argumentos de que o *corpus* dá testemunho) de que sua concepção língua e de ensino de língua – restrito à transmissão da escrita e da gramática normativa, em sua versão escolar – não é elitista, mas democrática, vez que ao conhecimento “popular” é negado, exatamente, o estatuto de conhecimento. Trata-se, no simulacro construído pelo DNP, de “inguinorância”⁸¹.

Um último aspecto que gostaríamos de tratar, quanto ao campo das /variações/, é a presença do pronome indefinido “outra” em /outra língua/, /outra linguagem, a popular/, /outra coisa que se queira chamar/. O sema /indefinido/ patenteia o caráter ideológico da oposição normativista ao estudo científico da língua e ao conhecimento por ele produzido. Do ponto de vista do DNP, quer dizer, conforme a formação ideológica que o anima, a heterogeneidade da língua simplesmente não existe. As variantes linguísticas são compreendidas (e traduzidas) pelo DNP como /erro/ “desvios da norma”, por isso, sequer recebem designação própria, não merecem nome certo. É mais uma estratégia de apresentação negativa do Outro, empregada

⁸⁰ Referimo-nos, principalmente, dos trabalhos dedicados ao estudo da organização textual-discursiva da fala coordenados por Ingedore Villaça Koch, no âmbito do projeto “Gramática do Português Falado” sob a direção de Ataliba de Castilho.

⁸¹ Baronas e Cox (2013) atentam para o fato de que a cacografia representada em “inguinorância” ilustra mais uma assunção pacífica da *doxa* pelo jornalismo: confunde-se a estrutura da língua (gramática), que é o assunto do capítulo de *Por uma vida melhor* alvo da polêmica, com as normas para a correta notação da escrita (ortografia).

para desqualificá-lo, mas não uma estratégia qualquer. Parece-nos que esse procedimento simula um ato demiúrgico às avessas: o de não dar nome às variantes, para não as invocar, de modo que não se manifestem. A variação linguística é excluída da realidade pelo DNP, ou *forcluída*, como diria Lacan (1996), pois o “outra”, que a determina, está aí para simbolizar, justamente, o não simbolizável.

O DNP apresenta o DEP como seu avesso: as /variantes/ recebem qualificativos que as caracterizam como o polo negativo da categoria /língua/ cujo polo positivo é a /norma/. Nesta seção, analisamos como os recursos lexicais são manipulados pelo DNP para produzir tal efeito. O quadro abaixo sistematiza as oposições lexicais que depreendemos, as quais, como vimos, manifestam oposições semânticas de base do DNP. Mas não é apenas no conteúdo lexical que as palavras materializam a polémica entre o DNP e o DEP. Há um traço morfológico que sintetiza exemplarmente esse conflito: a oposição singular/plural. O fato de as “variantes” serem mencionadas, o mais das vezes, no plural, enquanto a “norma” é sempre singular, remete à oposição categórica unidade/fragmentação por meio da qual o DNP dissocia a categoria principal do DEP, que é a variação.

NORMA (+)	X	VARIANTES (-)
CULTA		POPULARES
NORMA ESCRITA		FORMA FALADA
REGRADA		SEM REGRAS
CORRETA		DEFORMADAS
DISCIPLINA INTELECTUAL		LEI DO MENOR ESFORÇO
CUSTARAM ANOS DE EVOLUÇÃO PARA QUE AS PESSOAS PUDESSEM SE COMUNICAR PERFEITAMENTE		CRESCERIAM DE FORMA DESORDENADA ATÉ INVIABILIZAR A PRÓPRIA COMUNICAÇÃO

Quadro 12 - Relação inversa entre norma e variantes conforme o DNP

A respeito da última linha do quadro temos, ainda, de acrescentar um comentário, pois ele nos conduz do registro axiológico da semântica fundamental a seu sentido ideológico.

Já estabelecemos que, como a norma gramatical é positiva (no sentido da lei positiva), ela não comporta a metáfora biológica evolucionista que o DNP aplica à mudança linguística⁸². As deliberações dos gramáticos não “custam anos”, dão-se de um dia para o outro, em reuniões

⁸² Como mostra (PICKERING, 2011), segundo a Linguística do séc. XX, nem mesmo a mudança linguística comporta essa metáfora.

das academias de letras. A língua sobre a qual deliberam, essa sim, transforma-se ao longo do tempo, mas sua mudança não é determinada por fatores naturais, senão por fatores sociais. Além disso, a mudança não ocorre de “forma desordenada, até inviabilizar a comunicação”, mas de modo que os falantes continuem, efetivamente, a se comunicar conforme se modificam as condições materiais da existência. Dizer que as variações “cresceriam até inviabilizar a comunicação” (e, em contrapartida, que as normas gramaticais “custaram anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar perfeitamente”) é uma *inversão da realidade* tal como constituída pelas ciências da linguagem, uma representação ideológica, no sentido “clássico” do termo.

4.3 Ideologia, linguagem e Formações Ideológicas

Com “sentido clássico” de ideologia, referimo-nos àquele estabelecido por Marx e Engels em “A ideologia alemã”. Os autores ali sustentam que as ideias formuladas para representar, explicar, justificar a realidade não são independentes da vida material, mas, ao contrário, nascem das próprias condições materiais de produção da existência. Acontece que essas ideias não representam *o real* das condições materiais que as produzem, mas apenas sua *aparência*, pois tendem a apresentar como origem ou causa de um processo social o que, na verdade, é seu fim ou consequência. Essa representação *invertida* da realidade é a ideologia. Assim, por exemplo, entende-se que há desigualdades *naturais* entre os homens, que os homens são por natureza diferentemente capazes, de modo que uns sirvam apenas para o trabalho braçal, enquanto outros tenham capacidade, maior ou menor, para dedicar-se ao trabalho intelectual, por meio do qual se exerce o controle das atividades produtivas. Entretanto, a desigualdade entre os homens não é a causa, mas uma consequência da divisão social do trabalho, pois é a desigualdade dessa divisão que leva uns homens a desenvolverem as habilidades relacionadas ou ao trabalho manual e outros as habilidades próprias do trabalho intelectual.

Demais, a partir da divisão do trabalho, passa a caber aos “trabalhadores” intelectuais não só a produção de técnicas e tecnologia que otimizem a exploração do trabalho físico, mas também a produção de ideias que legitimem a relação de dominação entre as classes. Assim, a operação ideológica por excelência é a ocultação do caráter social (isto é, produzido pelos próprios homens, não por “leis da natureza”) da divisão do trabalho e da oposição de classes.

A possibilidade de se fazer a crítica da ideologia e o próprio sentido de “ideologia” são objeto do exame sistemático de Slavoj Žižek (1996), num texto dedicado aos avatares desse conceito durante o século XX⁸³. Com ironia⁸⁴, ele introduz as questões que pautam seu ensaio:

Acaso a crítica da ideologia não implica um lugar privilegiado, como que isento das perturbações da vida social, que faculta a um sujeito-agente perceber o mecanismo oculto que regula a visibilidade e a invisibilidade sociais? A pretensão de podermos aceder a esse lugar não será o exemplo mais patente de ideologia? Por conseguinte, no que se refere ao estado atual da reflexão epistemológica, a noção de ideologia não será auto-invalidante? Assim, por que havemos de nos apegar a uma ideia de implicações epistemológicas tão patentemente ultrapassadas (a relação de "representação" entre o pensamento e a realidade etc)? Não será seu caráter sumamente ambíguo e elusivo, por si só, uma razão suficiente para abandoná-la? (ŽIZEK, 1996, p. 9)

A essas perguntas, o autor articula uma série de definições, rapidamente esboçadas, de modo a ilustrar a plasticidade *quase* auto-invalidante do conceito:

"Ideologia" pode designar qualquer coisa, desde *uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante.* (ŽIZEK, 1996, p. 9)
[Grifos nossos]

Para nós, interessa notar que todas essas definições, por mais díspares que sejam, têm um traço comum, elas implicam algum descompasso entre a ordem simbólica e a realidade, um desajuste entre o representante e a coisa representada ou entre as ideias e a ação, que funda a possibilidade de ocultação do real pelo simbólico. É a essa ocultação que o pensamento crítico visaria desmascarar. O autor, então, nota que a análise do discurso, na tentativa de obter um construto teórico que dê conta dos efeitos de realidade, objetiva e subjetiva, produzidos pelo discurso, tende a inverter a perspectiva da “ocultação” ideológica, “denunciando” como ideológica a própria crítica à ideologia:

⁸³ Trata-se do ensaio “O espectro da ideologia”, introdução à “Um mapa da ideologia” (Rio de Janeiro: Contraponto, 1996), coletânea organizada pelo autor para tratar dos avatares da *ideologia*, desde a Teoria Crítica até o pós-modernismo, passando pelos estudos culturais, o feminismo e a psicanálise.

⁸⁴ Dizemos tratar-se de enunciação irônica, pois, para formular tais questões, Žižek desloca-se até o ponto de vista de um anunciador que esteja se despojando de um conceito moribundo, o de *ideologia*. No entanto, o propósito de seu ensaio é, ao contrário, demonstrar que um “espectro” da ideologia permanece, bem vivo, no trauma não simbolizado (e não simbolizável) que funda a sociedade capitalista.

Na tradição do Esclarecimento [que, para Zizek, tem continuidade em Marx e na Teoria Crítica], a "ideologia" representa a ideia desfocada ("falsa") da realidade, provocada por vários interesses "patológicos" (medo da morte e das forças naturais, interesses de poder etc); *para a análise do discurso, porém, a própria ideia de um acesso à realidade que não seja distorcido por nenhum dispositivo discursivo ou conjunção com o poder é ideológica.* (ZIZEK, 1996, p. 16) [Grifo nosso]

Perceber-se-ia tal inversão, por exemplo, em *Mitologias*, de Roland Barthes (1950), que apresenta a ideologia como uma "naturalização" da ordem simbólica, isto é, como reificação de processos discursivos, que se convertem “em propriedades da ‘coisa em si’” (ZIZEK, 1996, p. 16). Uma concepção como essa coincide com o que temos dito a respeito dos processos discursivos dos jornais FSP e OESP, pois eles promovem a reificação das opiniões de seu corpo editorial, que se apresentam ao leitor do jornal como “fatos”, isto é, como aspectos da realidade “real”, aquela que é construída no discurso de modo a ser tomada pelos coenunciadores como extradiscursiva, pertencente ao *mundo natural*⁸⁵.

Poder-se-ia percebê-la, também, na teoria da argumentação de Oswald Ducrot:

A ideia básica de Ducrot é que não se pode traçar uma clara linha demarcatória entre os níveis descritivos e argumentativos da linguagem: não existe conteúdo descritivo neutro; toda descrição (designação) já é um momento de algum esquema argumentativo; os próprios predicados descritivos são, em última instância, gestos argumentativos reificados-naturalizados. Esse impulso argumentativo assenta-se nos *topoi*, nos "lugares-comuns", que operam apenas enquanto naturalizados, apenas enquanto os empregamos de maneira automática, "inconsciente" — uma argumentação bem-sucedida pressupõe a invisibilidade dos mecanismos que regulam sua eficiência. (ZIZEK, 1996, p.16-7)

E, ainda, poder-se-ia percebê-la em Michel Pêcheux, que se apropriou do modelo de interpelação ideológica proposto por Althusser, dando ao “assujeitamento” um status linguístico-discursivo. O discurso, como objeto de análise, resulta da materialização da ideologia por meio da língua. O trabalho da ideologia sobre a materialidade da língua produz a “ilusão referencial”, aquele efeito de transparência da linguagem como se a relação entre as palavras e as coisas fosse necessária e unívoca, como se o que é dito não se pudesse dizer de outro modo.

⁸⁵ Usamos “mundo natural”, aqui, no sentido dado ao termo pela semiótica greimasiana: trata-se do mundo “exterior”, aquilo que, nas teorias linguísticas estritas, se tem chamado contexto extralinguístico ou referente.

Para Pêcheux, o efeito fundamental da ideologia é produzir essa evidência do sentido, e isso só se obtém por meio de dispositivos discursivos cujo “trabalho”, cujo funcionamento, esteja invisível, senão para os coenunciadores, ao menos para os destinatários do discurso:

um dos estratagemas fundamentais da ideologia é a referência a alguma evidência —"Olhe, você pode ver por si mesmo como são as coisas!" ou "Deixe os fatos falarem por si" talvez constituam a arqui-afirmação da ideologia — considerando-se, justamente, que os fatos nunca "falam por si", mas são sempre levados a falar por uma rede de mecanismos discursivos. (ZIZEK, 1996, p.17)

A Análise de Discurso de Pêcheux pretendeu-se, à época de seu surgimento nos anos 1970, “uma teoria materialista dos processos discursivos, articulada com a problemática das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 2010, p. 135). A razão de Pêcheux para fazer do discurso seu objeto de estudo foi o interesse em estudar o funcionamento da ideologia, a maneira como as condições materiais da existência se transfiguram sob as representações que delas se produzem. Pêcheux (HERBERT, 1995, p. 63-89) distinguia, então, duas “formas” da ideologia burguesa, com implicações distintas, mas complementares, no funcionamento do discurso.

A primeira (tipo A), empirista, diz respeito à representação do processo de produção e é responsável pelo (des)ajuste entre a significação e a realidade que lhe corresponde. Trata-se da “função do real”, que concebe o homem como um produtor-distribuidor de significações, tal como o nomeador edênico, e a língua como uma nomenclatura, que aderiria à realidade de modo inequívoco e transparente. A evidência do sujeito é um efeito da ideologia de tipo empirista e resulta do “esquecimento”, de que o sujeito não é a origem de seu dizer: produz-se a ilusão de que o sujeito é fonte do que diz, quando, de fato, ele convoca sentidos pré-construídos. O funcionamento desse tipo de ideologia é metafórico, “uma palavra por outra”, pois um signo se torna “evidente”, em detrimento de outros com que poderia compartilhar ou disputar sentidos, dado seu vínculo a certa Formação Ideológica, que determina o que pode e o que deve ser dito pelo sujeito por ela interpelado.

A outra forma da ideologia (tipo B), especulativa, diz respeito à “articulação de significações entre si, sob a forma geral do discurso”. Seu funcionamento é metonímico-sintático, ela se materializa nas associações e encadeamentos dos sentidos, obedecendo às possibilidades de reconhecimento, explicação e paráfrase que uma Formação Discursiva pode admitir internamente e na relação com seu exterior, ou seja, ao atravessar-se por pré-construídos

que a colocam em relação com outras Formações Discursivas. A forma especulativa da ideologia visa à conservação e à reprodução das diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção, pois ela “apaga” o antagonismo social ao elidir o fato de que o sujeito se insere em um sistema de significações socialmente constituído, preexistente ao indivíduo e a sua interpelação pela ideologia. Esse apagamento corresponde ao esquecimento nº 2, de que todo sujeito seleciona, no interior da formação discursiva que o domina, formas e sequências que ali se encontram em relação de paráfrase; e produz a impressão de realidade do pensamento, isto é, a ilusão de que a linguagem “representa” categorias do pensamento.

O esquecimento nº 2 é semiconsciente, como nos dão a ver as operações metaenunciativas, explicações, paráfrases, reiteraões, retificações etc, que implicam a tomada de consciência, pelo enunciador, de que a relação entre as palavras, e entre as palavras e as coisas, não é inequívoca. O esquecimento nº 1, por sua vez, é inconsciente, pois um “não sujeito” se constitui em sujeito pela interpelação ideológica, sem que o indivíduo interpelado tome consciência de seu processo de assujeitamento e identificação com a formação discursiva dominante.

Entre os praticantes da Análise de Discurso no Brasil, é corrente certa crítica a Pêcheux (POSSENTI, 2009a) por ter ele privado o sujeito de criatividade, ao pensá-lo como subsumido por uma Formação Ideológica, impossibilitado de situar-se fora dela para construir sentidos novos. O próprio autor, porém, em texto do início dos anos 1980 (2010), já criticara esse aspecto de sua primeira concepção da forma-sujeito, presente nos ensaios dos anos 1970, publicados em *Verités de La Palice* (1975). Nesses ensaios, Pêcheux diz ter proposto uma redução do sujeito ao ego, que levou “exageradamente a sério as ilusões do poder unificador da consciência” (2010, p. 276). Entretanto – eis a retificação teórica que sua autocrítica propõe –, o inconsciente nunca é inteiramente recoberto pela evidência do sujeito pleno, centro do sentido, pois não é no *ego*, mas, sim, no *nonsense* do inconsciente, que a interpelação “encontra onde se agarrar”. O funcionamento da ideologia, e sua reprodução, depende do caráter inconsciente da interpelação; mas a produção de novos sentidos, também. Ali mesmo onde o sentido dado pela ideologia se fixa, ele pode “deslizar” (e, eventualmente, deixar de ter *um* sentido), provocando uma fratura na representação:

O tempo da produção (assujeitamento) e o do produto (sujeito) não são sucessivos como no mito platônico, mas estão inscritos na simultaneidade de um batimento, de uma ‘pulsção’, pela qual o *non-sens* inconsciente não para de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar.

[...]

É justamente isso que separa em definitivo o conceito psicanalítico de recalque da ideia filosófica (platônica) de esquecimento ou de apagamento. Continua, pois, bastante verdadeiro o fato de que o sentido é produzido no *non-sens* pelo deslizamento sem origem do significante, de onde a instauração do primado da metáfora sobre o sentido, mas é indispensável acrescentar imediatamente que esse deslizamento não desaparece sem deixar traços no sujeito-ego da “forma-sujeito” ideológica, identificada com a evidência de um sentido. Aprender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, “uma palavra por outra” é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (PÊCHEUX, 2010, p. 276-7).

O sujeito consciente da vigília é atravessado por seu outro, o do sonho, o do lapso, aquele que “falha” e abre uma brecha no discurso por onde se insinua palavras trocadas, equivocadas, que minam a evidência de sentido produzida pela ideologia. Fica, assim, restituída a criatividade ao sujeito, ou melhor, ao *sujeito do inconsciente*. Mas o *ego*, ao reproduzir os sentidos dados pela Formação Ideológica que o domina, não é – se acrescentarmos, aqui, o posicionamento de Orlandi (2013) – desprovido de criatividade; pois dizer a mesma coisa, de outro modo (definição ligeira de paráfrase), pode fazer, e efetivamente faz, com que a coisa dita já não seja mais “evidentemente” a mesma:

Para haver criatividade, é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que se vai instituir. Passagem do irrealizado ao possível, do não sentido ao sentido.

Decorre daí a afirmação de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico (ORLANDI, 2013, p. 38).

Quer mantenha com o sentido prévio uma ligação contratual, que o reafirme, ou uma relação polêmica, que o rejeite, o sujeito sempre constitui seus enunciados a partir de conteúdos e normas dados por certa formação ideológica. Fala-se em *formação* para referir não uma representação isolada, mas um conjunto sistemático, coeso e coerente de interpretações, opiniões, crenças e preceitos que não só explicam a realidade, como também regulam as práticas, sociais e discursivas, de determinado grupo social.

Na sociedade capitalista, a ideologia da classe dominante tende a dominar as dos demais grupos sociais, não só porque a divisão social do trabalho torna privativa da classe dominante a prerrogativa de produzir as ideias que explicam a ordem social, mas também porque sua ideologia é exercida e propagada maciçamente por meio de instituições cujo controle essa classe

detém. Tais instituições funcionam como “aparelhos ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1996). Algumas delas remontam a ordens sociais anteriores ao capitalismo, como é o caso da igreja e do direito; outras surgiram mediante a ascensão da burguesia, como a escola, a ciência e a imprensa; outras, ainda, criaram-se no séc. XX, de par com a formação de um mercado global, como os diversos meios de comunicação de massa, do rádio à internet, que formam a indústria cultural.

A onipresença da ideologia “denunciada” pela análise de discurso é alvo, também, da crítica de Zizek (1996): negar a existência de uma realidade extra-ideológica, em função da impossibilidade de delimitar a fronteira entre ideologia e realidade, e considerar que só se pode ter acesso a ficções simbólicas, nunca ao real, seria o retorno à “ideologia por excelência”. O Pêcheux dos anos 1980 encontrou no inconsciente o lugar onde o sentido pode escapar à determinação ideológica, renovando-se a partir do rebatimento do *non-sens*. Zizek, na mesma levada, apoia-se em Lacan (1996) para propor que o real resida justamente no terreno que o sentido não chega a abarcar. Esse lugar vazio, de onde se pode exercer a crítica, “tem que permanecer vazio, não pode ser ocupado por nenhuma realidade positivamente determinada” (ZIZEK, 1996, p. 23), pois, se o for, voltará a ser habitado pela ideologia:

(o que vivenciamos como) realidade não é a "própria coisa", é sempre já simbolizado, constituído e estruturado por mecanismos simbólicos — mas o problema reside no fato de que a simbolização, em última instância, sempre fracassa, jamais consegue "abarcar" inteiramente o real, sempre implica uma dívida simbólica não quitada, não redimida. Esse real (a parte da realidade que permanece não simbolizada) retorna sob a forma de aparições espectrais. (ZIZEK, 1996, p. 26)

Há um excedente forcluído⁸⁶ de real em relação à realidade. Não fosse esse excedente, a ordem simbólica restringir-se-ia a operações de designação, a atos de fala constativos, que “apontassem” para um conteúdo positivo da realidade. A performatividade da linguagem, porém, mostra que se pode “conjurar o real”. Um ato de fala performativo não designa nada, não estabelece para si um referente fora da linguagem, mas institui uma “realidade” nova vinculando o Outro a uma obrigação simbólica (um ato de fala imperativo visa a obrigar o interlocutor a executar uma ordem, um ato de fala interrogativo visa a obrigá-lo a responder a uma pergunta; caso ele não corresponda à instrução dada, rompe-se o acordo tácito de cooperação entre os parceiros da comunicação).

⁸⁶ **Forclusão** é o termo lacanianiano para o trauma que se exclui da psique antes mesmo de ser simbolizado (HOUAISS, 2001, p. 1371). Trata-se de um recalçamento primário.

Quanto à realidade social, o real que nela se recalca é o próprio antagonismo constitutivo da sociedade capitalista, a luta de classes:

A constituição da realidade social implica o “recalcamento primário” de um antagonismo, de modo que o esteio fundamental da crítica da ideologia – o ponto de referência extra-ideológico que nos autoriza a denunciar o conteúdo de nossa experiência imediata como “ideológico” – não é a “realidade”, mas o Real recalcado do antagonismo. (ZIZEK, 1996, p. 30)

O núcleo traumático do antagonismo social situa-se fora da ideologia porque escapa à simbolização. Por isso, por ser não simbolizável, o real da luta de classes não “aparece” como tal, fantasias como as de harmonia pactuada, igualdade de oportunidades, participação democrática, ascensão social (etc.) o escamoteiam.

Dizíamos algures que representar a norma gramatical como uma “evolução da língua” e a variação linguística como degenerescência, monstro disforme que cresce incontrolada e infinitamente “até inviabilizar a comunicação”, são operações ideológicas no sentido clássico, pois “invertem a realidade”. Trata-se, no caso, da inversão de realidades estabelecidas pelas ciências da linguagem. A primeira dessas representações contraria o postulado da linguística diacrônica, segundo o qual a norma positiva é uma “força centrípeta”, um instrumento de conservação da língua (contrário, portanto, à mudança, que é algo inerente a qualquer processo evolutivo: evoluir implica transformar-se); a segunda, contrapõe-se à sociolinguística, cujas investigações empíricas determinaram que a língua funciona *enquanto* muda e que as variantes coetâneas de uma língua são todas igualmente funcionais (disfuncional, numa sociedade heterogênea, seria uma língua homogênea).

O discurso evolucionista aplicado à história da língua, que analisamos neste capítulo, é um dispositivo da ideologia dominante para, por um lado, bloquear o entendimento de que a língua é um produto social, produto heterogêneo de sociedades heterogêneas, e, por outro, naturalizar a crença de que a “evolução” produz uma só forma funcional da língua, homogênea e “rica” (isto, é, estruturalmente complexa). Todas as realizações linguísticas que divergem da norma-padrão, aparecem, então, como aberrações da natureza (mas não como formas que se considerem erradas, feias, inferiores, simplórias, em função do desprestígio de seus falantes, devido a sua posição subalterna no conflito de classes). A metáfora hiperbólica da variação linguística, crescendo indefinidamente e de forma desordenada – como um enorme fungo, disforme e insalubre, a tomar conta de tudo –, é uma dessas fulgurações espectrais do real, de que fala Zizek: o temor ao Outro e a seu poder de subversão, dissolução da ordem do Um, abre

uma brecha por onde se pode entrever o antagonismo, o conflito (de ordinário) não simbolizável. Uma “aparição” do real que se dá, como observa Pêcheux (2010), em conformidade com o *primado da metáfora sobre o sentido*.

Baseado em premissas implícitas do tipo *quanto mais complexa a estrutura da língua, maior o desenvolvimento mental do povo que a utiliza* ou *as sociedades humanas evoluem numa progressão unilinear cujo ápice é a cultura burguesa*, esse discurso supõe que uma língua possa ser tomada como índice do grau de desenvolvimento cognitivo e social de seus falantes. O efeito das analogias entre a língua e a evolução orgânica, que se apresentam nos textos de opinião dos jornais FSP e OESP, é, pois, o de naturalizar as diferenças sociais cristalizadas no multissistema da língua. Tais analogias vinculam-se a uma formação ideológica por meio da qual se justificam e se legitimam as desigualdades sociais sob o pretexto de que os grupos dominados são naturalmente inferiores, com sua presumida inferioridade fundamentada, em última instância, por razões genéticas ou evolutivas, isto é, biológicas.

No próximo capítulo, pretendemos depreender, dos textos de opinião de FSP e OESP, as imagens negativas do professor de português que se desenham sob as formações ideológicas atualizadas no DNP.

5 O professor e sua imagem disfórica

Poder-se-ia questionar nosso intento de depreender da polêmica a respeito do “livro do MEC” um imaginário disfórico sobre o professor de português com o argumento de que os destinatários das invectivas de OESP e FSP, figurativizados nos textos opinativos desses jornais, seus “doidivasas”, seus “assassinos da língua”, não são os docentes da educação básica, mas os professores-pesquisadores universitários, pois são esses que difundem as teorias linguísticas influentes na produção de livros didáticos, como *Por uma vida melhor*. A peleja é antiga e recorrente. A oposição dos consultores gramaticais da imprensa paulistana ao ensino descritivo e ao influxo de princípios de linguística geral na educação básica remonta aos anos 1940⁸⁷, não muito depois de a licenciatura em Letras ter-se inaugurado na Universidade de São Paulo. O consultório gramatical da FSP, assinado por Pasquale Cipro Neto, caracteriza a disputa em torno de *Por uma vida melhor* como uma nova edição desse embate:

(FSP6) Definitivamente, não se pode dizer que o livro “ensina errado”. O cerne da questão é outro. O que expliquei sobre o exemplo do livro é assunto da linguística, que, grosso modo, pode ser definida como “estudo da linguagem e dos princípios gerais de funcionamento e evolução das línguas” (“Aulete”). A linguística não discute como deve ser; discute como é, como funciona. *O que parece cabível discutir é se princípios de linguística devem ser abordados num livro que não se destina a alunos de letras*, em que a linguística é disciplina essencial. Esse é o verdadeiro debate. Não faltam opiniões fortes dos dois lados. É isso. [Grifo nosso]

A reprovação, todavia, volta-se também contra os professores da educação básica. Conforme o imaginário construído nos textos de opinião dos jornais, esses professores compartilham os pressupostos “ideológicos” do didático *Por uma vida melhor*, “adotam” ou “aceitam” as teses sobre ensino de língua materna difundidas na universidade e as reproduzem na educação básica.

⁸⁷ V. cap. 2 desta tese. Ver também a dissertação de Marcondes (2008).

As sequências discursivas abaixo transcritas dão testemunho de que a censura feita pelos jornais se destina a linguistas, mas também a professores. FSP1 sugere, ao mencionar o “baixo salário”, que se refere particularmente a professores da rede pública (aqueles que “reclamam” publicamente por melhor remuneração e melhores condições de trabalho)⁸⁸, OESP1 e OESP7 dizem-no explicitamente:

(FSP1) Em tese, os professores são pagos – mal pagos, é verdade – para ensinar o certo. Mas, se aceitam o errado, como agora avaliza o MEC, o baixo salário está justificado. O professor perde a razão de reclamar porque não está cumprindo o seu papel, não está trabalhando direito e quem não trabalha direito não merece boa paga.

(FSP5) Artistas podem e devem fugir da norma. Já os professores e linguistas têm de aderir a ela, como meros funcionários da língua que são.

(FSP7) Não li o tal livro, não quero julgá-lo a priori. Creio, porém, que quem fala errado vai à escola para aprender a falar certo, mas, se para o professor o errado está certo, não há o que aprender.

(OESP1) Não é bem assim – é o que estão dizendo professores e linguistas alinhados na tese de que não há o certo e o errado no uso da língua. Há apenas o adequado e o inadequado.

(OESP1) Nossos professores, educadores e linguistas deveriam concentrar seus esforços num tema: como ensinar a língua culta para todos os alunos das escolas públicas e rapidamente.

(OESP7) As críticas, como era de esperar, partiram de professores e linguistas alinhados na tese de que não há o certo e o errado no uso da língua. Haveria apenas o adequado e o inadequado.

(OESP7) [...] essa "linguística ideológica" é uma das causas do péssimo ensino de língua, especialmente nas escolas públicas. Em muitas faculdades de Letras e de Educação, professores, alunos e linguistas se concentram muito mais nessas teorias da língua do que nos métodos de ensinar Português.

5.1 A burrice do professor e a *norma-padrão ambulante*

De todas as operações semânticas que postulamos como fundamentais para a produção de simulacros do DEP pelo DNP, a mais frequente nos textos do *corpus* é a que se estabelece entre *correção/erro* e *adequação*. As sequências textuais transcritas na seção acima dão testemunho de que o termo complexo do DEP /adequação/ é traduzido por correção/erro e reduzido, pelo DNP, ao sema disfórico /erro/, pois, para o DNP, a norma gramatical não tem matiz nem gradação, é um valor absoluto, que não se pode relativizar. Assim, considerar que a correção no uso da língua e a eficácia da comunicação dependam não da norma ideal, como

⁸⁸ V. Cap. 1.

valor absoluto, mas da escolha das variedades da língua mais adequadas a cada situação de uso, é defender o erro de gramática. Segundo esse discurso, os professores “aceitam o errado”, para eles “o errado está certo” ou “não há o certo e o errado. Há apenas o adequado e o inadequado” no uso da língua, simulacro que se produz sob as regras que determinam a incompreensão recíproca desses dois discursos.

O oximoro “o errado está certo” ilustra exemplarmente a incompreensão do DEP pelo DNP. Este representa aquele como seu avesso: entende que seu próprio termo disfórico “errado” é euforizado pelo DEP, “está certo”, mas certo/errado são categorias estranhas ao DEP, elas distorcem, porque cindem e polarizam, a categoria gradual /adequação/ do DEP.

“Não há o certo e o errado. Há apenas o adequado e o inadequado”. Esse enunciado simula reconhecer a diferença entre os dois discursos (distingue as categorias do DNP, “certo/errado”, das categorias do DEP, “adequado/inadequado”), mas a recepção do discurso do Outro está ainda filtrada pelas categorias do Um, de modo que não se dá a conhecer o DEP enquanto outro, mas, novamente, como inversão daquele que o lê e traduz. Para o DEP, com efeito, “adequação” não é o polo positivo de uma oposição categórica, cujo polo negativo seja “inadequação”, mas um termo complexo, que se manifesta no *continuum* entre o mais e o menos adequado. Como dissemos algures (no cap. 4, sistematizado no quadro 8), quando o DEP se polariza é por efeito da polêmica discursiva, sua polarização é responsiva aos ataques do DNP e acarreta-lhe uma perda de identidade semântica, uma submissão aos termos de seu oponente.

A compreensão que o DNP tem do DEP está filtrada, também, pelos semas eufóricos /superioridade/ e /unidade/, que se manifestam nas oposições entre (+)alta e (-)baixa cultura, (+)erudição e (-)conhecimento comum, (+)civilização e (-)barbárie. O DNP considera que a norma-padrão é a “língua de cultura”, a única digna dessa qualificação; as demais variedades sincrônicas, dialetais ou socioletais, seriam manifestações de carências: falta de refinamento na expressão, incapacidade de abstração, déficit cognitivo.

(OESP1) Vamos falar francamente: uma pessoa que se expressa mal, que conhece poucas palavras e poucas construções, é uma pessoa que pensa mal, que compreende pouco.

(OESP3) [...] "Não tem de se fazer livros com erros. O professor pode falar na sala de aula que temos outra linguagem, a popular. Os livros servem para os alunos aprenderem o conhecimento erudito", diz a professora Míriam Paura, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. [...] Isso dá a medida da falta de rigor do processo de escolha, que "desperdiça dinheiro público com material que emburrece, em vez de instruir", como diz a procuradora da República Janice Ascari. [...]

O professor, se não cumpre a função de substituir, no aluno, a modalidade “baixa” de língua pela “alta”, é caracterizado pelo DNP como um burro, um ignorante ou como um “cultor” da ignorância:

(FPS4) Nada mais representativo da burrice do que essa teoria do falar errado.

(OESP3) [...] Com isso, embora tenha por diversas vezes prometido melhorar a qualidade do ensino fundamental, Haddad, paradoxalmente, endossou a pedagogia da ignorância. [...] Além disso, o livro do MEC que admite erro de português não é uma obra de linguística, mas uma publicação pedagógica. Não foi escrito para linguistas, mas para quem precisa de um bom professor de português para ler, falar e escrever de modo correto - condição básica para que se possa emancipar culturalmente. [...]

(OESP4) [...] O sentimento que inspira os cultores da ignorância só pode ser o de que para melhorar a autoestima e ter uma vida melhor a população menos alfabetizada pode escrever como fala. Como se a gramática normativa devesse ser arquivada para dar lugar à gramática descritiva. Sob essa abordagem, sorver a sopa fazendo barulho, à moda dos nossos bisavós, também poderia ser recomendável... [...]

A sequência textual de OESP3, acima transcrita, exclui a linguística do domínio pedagógico (*não é uma obra de linguística, mas uma publicação pedagógica*), assumindo os pressupostos de que o estudo escolar da língua não tem, ou não deve ter, fundamento científico, de que na escola a língua não é um objeto de investigação, mas um saber da ordem da adequação social, um código comportamental a que o estudante deveria obedecer para portar-se correta e elegantemente quanto aos usos linguísticos (*ler, falar e escrever de modo correto*), opinião que OESP4 confirma ao tratar o uso da língua como análogo dos bons modos à mesa. Mas o que nos interessa especialmente nas sequências acima transcritas é que há ali, contraposta à imagem disfórica do professor que arquivaria a gramática normativa, substituindo-a pela descritiva, uma imagem do bom professor: é aquele que ensina o “modo correto”.

Ressoa, aqui, a imagem do professor como modelo de desempenho da língua-padrão, mas, sobretudo, como modelo de virtudes. Essa é, segundo Bastos (1994), a imagem a que a ditadura Vargas recorreu para compor o *ethos* de suas “professorinhas” alfabetizadoras. Junto com a língua, o Estado pretendia inculcar valores e costumes nacionais em alunos filhos de imigrantes europeus, nascidos e criados nas colônias agrícolas do sul do país⁸⁹ e a professora das séries iniciais era o veículo dessa “nacionalização”.

⁸⁹ V. cap.1 desta tese.

O professor de português ideal, para a imprensa, é o modelo vivo de uma língua que, na realidade, não existe. Falaria como um autômato programado pelo compêndio de gramática e disporia do léxico de um Houaiss inteiro. Essa *norma-padrão ambulante*, porém, não é uma figura forjada nos jornais, é uma expectativa de senso comum quanto ao que seja um bom professor de português; um estereótipo que o discurso da mídia, com seu conservadorismo linguístico, reproduz e espalha aos quatro ventos⁹⁰.

Num dos poucos artigos recolhidos no *corpus* cujo posicionamento diverge da orientação normativo-prescritiva dos jornais⁹¹, Rubem Alves aborda indiretamente a polêmica, contando causos sobre sua relação, como escritor, com os revisores que lhe corrigiam os textos, higienizando e esterilizando sua língua literária:

(FSP8) Revisores são seres invisíveis que se valem de jornais e editoras para corrigir os deslizes dos escritores. Porque os escritores, frequentemente, desrespeitam as leis fundamentais da gramática. [...]

No final desse texto, o articulista inverte o valor que o senso comum, interpelado pelo normativismo, atribui ao estereótipo do professor de português:

(FSP8) [...] Outro revisor ficou horrorizado com a fala de um ignorante chamado Riobaldo. Era português errado, horrível. Tratou de corrigi-la, e o Riobaldo ficou falando como se fosse uma professora de português. Ainda bem que, nesse caso, não confiei no revisor e não perdi o livro.

A gramática da professora correta não cabe na voz do jagunço, é inverossímil, incompatível com os ingredientes históricos, geográficos e sociais da variedade de língua que lhe seria pertinente. A gramática correta da professora ideal não caberia na voz de nenhum personagem verossímil, mas a distância entre essa fala ideal e a fala do jagunço é muito maior do que se a personagem representada fosse um profissional liberal habitante da cidade grande. Não se trata apenas de divergências fonético-fonológicas ou morfossintáticas, há também diferenças lexicais, pragmáticas e estilísticas, que se relacionam imediatamente a diferentes práticas, hábitos e referentes culturais.

⁹⁰ É em casos como esse que Charaudeau (2006) se baseia para afirmar que a mídia não forma opiniões ou, pelo menos, não as forma *ex nihilo*, antes se apropria, segundo suas conveniências, de opiniões, crenças, juízos de valor e até boatos já circulantes no espaço público, e então os alimenta e os faz crescer.

⁹¹ Dos 10 textos de tipo opinativo que recolhemos da FSP para compor o *corpus* do cap. 4, só três divergem da orientação do jornal e um deles (FSP2) foi publicado no site, mas não no papel. Dos 10 selecionados de OESP, só 2 divergem. Nos quadros 6 e 7, os títulos desses textos estão sombreados em cinza.

O caso contado por Rubem Alves nos sugere que, quando o DNP entende a correção gramatical como condição “básica” para que alguém “se possa emancipar culturalmente”, está imaginando a situação desse alguém, que não é falante nativo de uma variedade prestigiada da língua, como a de um dependente cultural; pertencente a uma cultura inferior (que ainda não atingiu a maioria), ou, simplesmente, desprovido de cultura. Estamos diante da “ideologia da deficiência cultural” (SOARES, 2006, p. 11 *passim*) segundo a qual o fracasso escolar se deve à privação cultural das classes populares, cuja prole crescerá em contextos pouco favoráveis ao desenvolvimento cognitivo. “Os estímulos verbais são precários e desorganizados; a mãe não conversa com a criança nem lê para ela, o estilo de comunicação não propicia a reflexão e a abstração” (SOARES, 2006, p. 21). Tais circunstâncias acarretariam uma deficiência linguística que impediria o sucesso na escola, uma vez que todo o aprendizado escolar é mediado pela linguagem verbal e, principalmente, pelo texto escrito. “O sistema escolar ocidental é totalmente verbal. O lugar dos textos escritos, da escrita e do letramento sempre foi central e, em alguns contextos, “letrado” e “culto” são sinônimos” (STUBBS, 2002, p. 100-1). Noções como deficiência cultural e linguística, porém, são inconsistentes do ponto de vista das ciências humanas. Não há culturas ou línguas mais ou menos complexas do que outras, melhores ou piores; diferentes culturas são, apenas, *diferentes*, porque produzidas por diferentes formações sociais, que nelas se refletem.

Do ponto de vista linguístico, ou sociolinguístico, o conceito de “deficiência linguística” é um desses estereótipos, resultado de um preconceito, próprio de sociedades estratificadas em classes, segundo o qual é “superior”, “melhor”, o dialeto das classes socialmente privilegiadas; na verdade, essa “superioridade” não se deve a razões linguísticas ou a propriedades inerentes a esse dialeto, mas a razões sociais: o prestígio de que essas classes gozam, na estrutura social, é estendido a todos os seus comportamentos, sobretudo a seu dialeto. (SOARES, 2006, p. 41)

Se estendermos o raciocínio que leva à caracterização do aluno das classes populares como um “deficiente cultural e linguístico” à imagem de “ignorante” que os jornais fazem do professor de português, oriundo dessas mesmas classes, veremos que o DNP considera ignorante aquele que não corresponde ao estereótipo do bom professor por ter o idioleto marcado com traços típicos de variantes não padrão, que denunciam sua origem social baixa.

Quando, porém, se diz que o professor é “cultor” da ignorância o que se reprova nele é sua compreensão de que as diferenças culturais e linguísticas não têm valor intrínseco. Sua percepção de que não há motivo “racional” para supor que a norma-padrão seja “melhor”, “superior” ou mais “cultura” do que qualquer outra variedade da língua. A “superioridade” que

lhe é atribuída resulta de sua alta valorização no mercado das trocas linguísticas: por ser distintiva dos usos linguísticos de classes privilegiadas, essa variedade se torna uma distinção reconhecida e almejada pelas camadas médias, aquelas que podem imaginar para seus filhos alguma perspectiva de ascensão social.

5.2 Um imaginário alegórico

Há duas alegorias recorrentes nos textos opinativos do *corpus*: uma relaciona o ensino de língua à esfera do direito; a outra, à da economia. As imagens negativas do professor de língua portuguesa veiculadas pela Folha de S. Paulo constroem-se, principalmente, a partir dessas duas figuras⁹².

5.2.1 Alegoria jurídica

Os termos que constituem a alegoria jurídica apresentam-se destacados abaixo, em itálico, note-se que eles se inter-relacionam com o léxico que o DNP emprega para traduzir o DEP na própria operação que dá forma à alegoria (substitui-se “erro” por “crime”; “fuga da lei” por “fuga da norma”; “mudar a língua” por “matar a língua” etc):

(FSP1) *crime* linguístico;

(FSP1) argumento *delinquencial*;

(FSP1) *assassinato* da língua;

(FSP1) tal como matar alguém viola uma norma, *matar* o idioma viola outra;

(FSP1) *Condenar* uma e outra *violação* está longe de ser preconceito;

(FSP4) É impossível pensar em *matar* as suas línguas, deformando-as, sem regras e sem falantes;

(FSP4) Os teóricos da *defesa* do erro de gramática são os primeiros que deveriam aprender a aprender;

(FSP5) as normas existem para ser *transgredidas* - mas por quem de *direito*;

(FSP5) *fugir da norma*.

(OESP1) Dizer aos meninos, em livros didáticos, que ‘nós pega o peixe’ está certo não é apenas um equívoco, é um *crime*.

⁹² Essas alegorias também ocorrem em O Estado de S. Paulo; mas, ali, não são preponderantes.

É a concepção jurídica de norma que sustenta essa analogia entre o direito e a língua. Como mencionamos no capítulo 2, normas jurídicas são atos de vontade do legislador com o fim de regular condutas humanas. A gramática normativa é análoga ao ordenamento jurídico por ser um conjunto de normas que prescrevem condutas aos “usuários” de uma língua, “permitindo” ou “proibindo” certos usos e “obrigando” a outros. Entretanto, presume-se que a norma jurídica positiva não tenha caráter moral⁹³, ao passo que a gramática normativa se baseia em juízos de valor, morais e estéticos, pois, embora as prescrições que se enunciam nos compêndios de gramática lá se inscrevam por um ato de vontade do gramático, elas têm origem em normas sociais de motivação antropológica.

Essa realidade é reconhecida por gramáticos como Cunha & Cintra, que assumem a adequação do falante à norma social como único critério de correção universalmente aplicável:

“Não se repreende de leve num povo o que geralmente agrada a todos”, disse com singeleza o poeta Gonçalves Dias. Com efeito, por cima de todos os critérios de correção – aplicáveis nuns casos, inaplicáveis noutros – paira o da aceitabilidade social, a *consuetudo* de Varrão, o único válido em qualquer circunstância. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 8)

Os antropólogos entendem por norma um conjunto de padrões culturais que atuam como fator de aglutinação social, entre eles os que determinam usos “normais” da língua. Indivíduos que não aderem à norma são discriminados pela comunidade, porque sua conduta põe em risco a coesão social. A adequação à norma é avaliada segundo critérios morais (bom/mau; certo/errado) e estéticos (belo/feio), mas tanto os padrões constituintes da norma quanto os critérios de avaliação que lhes dizem respeito não são explícita e objetivamente colocados para os membros da comunidade (como ocorreria com um código de leis), ao contrário, repousam sobre acordos tácitos que se perpetuam segundo uma *consuetudo*, os costumes socialmente partilhados. Quanto à norma linguística, ainda que as comunidades de fala se caracterizem por possuírem uma variedade de normas⁹⁴ integradas num multissistema, uma delas se erige em padrão: aquela que é distintiva dos falantes de maior prestígio.

⁹³ A sanção moral resulta de um juízo de valor que aprova ou desaprova determinada conduta, a sanção jurídica apenas determina a punição de uma conduta que contrarie uma norma válida do ordenamento jurídico.

⁹⁴ A norma linguística varia com o passar do tempo (variação diacrônica), no espaço geográfico (variação diatópica), conforme a estratificação social (variação diastrática) e conforme a modalidade expressiva exigida pela situação de interação verbal (variação diafásica). Há, pois, variedades históricas de uma língua (cronoletos), variedades geográficas (dialetos), variedades sociais (socioletos) e variedades expressivas. As últimas estão sujeitas a determinantes de ordem diversa, como as diferenças etárias e de gênero, os jargões profissionais, as diferenças graduais no *continuum* fala-escrita, o grau de

Segundo critérios que balizam as pesquisas sociolinguísticas e dialetológicas no Brasil (CASTILHO, 1999), os falantes mais prestigiados são os habitantes das cidades, com antecedentes biográfico-culturais urbanos, formação superior completa e profissões liberais. Esse perfil corresponde menos ao da classe dominante (se compreendida estritamente como classe detentora dos meios de produção), do que ao da chamada “classe média”, constituída de trabalhadores intelectuais especializados que se ocupam do controle das atividades produtivas (diretores, gerentes, chefes, coordenadores etc) ou “prestam serviço”, explorando a própria força de trabalho (médicos, advogados, consultores etc).

Cunha & Cintra afirmam que a língua-padrão é a mais prestigiada por atuar como um modelo para a comunidade. Com isso, invertem a relação de causalidade, pois o que ocorre é exatamente o contrário. É em virtude do prestígio social de seus falantes que certa variedade da língua se torna modelar, como, ademais, todo o modo de vida da classe a que pertencem esses falantes prestigiados, seus gostos, seus hábitos culturais, seu padrão de consumo.

Todas as variedades linguísticas são estruturadas e correspondem a sistemas e subsistemas adequados às necessidades de seus usuários. Mas o fato de estar a língua fortemente ligada à estrutura social e aos sistemas de valores da sociedade conduz a uma avaliação distinta das características das suas diversas modalidades diatópicas, diastráticas e diafásicas. *A língua-padrão, por exemplo, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade. Do valor normativo decorre a sua função coercitiva sobre as outras variedades, com o que se torna uma ponderável força contrária à variação.* (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 4) [Grifos nossos]

As *outras variedades* da língua são avaliadas segundo o desvio que apresentam em relação à norma ideal e, quanto mais dela divergem, tanto mais se consideram erradas e feias. À discriminação que sofrem os falantes dessas variedades se tem chamado *preconceito linguístico* (BAGNO, 1999, 2000; CASTILHO, 1999; BRITTO, 1997, 2003; TRAVAGLIA, 2000; POSSENTI, 2009b). Não se trata de outra coisa, porém, senão de uma forma fenomênica do *preconceito de classe* (BAGNO, 2010), pois a “língua errada” é só um indício, um sinal exterior, da “essência” do falante, isto é, de sua origem social baixa, que é, de fato, o objeto da discriminação.

Subsumindo o princípio de que quem produz a língua são os falantes, a gramática de Cunha & Cintra caracteriza o fazer do gramático menos como um “legislar” sobre a língua do

monitoramento exigido pela situação de interação verbal (cf. TRAVAGLIA, 2000; MARCUSCHI, 2008; BAGNO, 2000).

que como a sistematização das normas sociais que regulam seu uso, assim, acaba por colocar o compêndio normativo sob a diretriz metodológica das ciências da linguagem:

Sem investigações pacientes, sem métodos descritivos aperfeiçoados, nunca alcançaremos determinar o que, no domínio de nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro; ou, em termos radicais, o que é e o que não é correto. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 8)

Bechara (2005), por sua vez, distingue língua funcional e língua exemplar e, assim, reestabelece o domínio “legislativo” do gramático. Aquela corresponde à norma objetiva, ao costume linguístico de uma comunidade; essa, à norma ideal, explícita e intencionalmente disciplinada pela gramática normativa. “Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em *circunstâncias especiais do convívio social*” (BECHARA, 2005, p. 52). A separação entre disciplina científica e disciplina pedagógica indica que o gramático não concebe a escola (básica) como um lugar onde se possa inquirir a realidade da língua, investiga-la e produzir conhecimento sobre ela, mas, sim, como uma ocasião para reproduzir e ampliar a difusão de usos linguísticos “exemplares”, um conteúdo de ensino da ordem das “boas maneiras”, pertinente mais à educação moral do que à formação intelectual.

A regulação da língua pelos gramáticos (norma=lei positiva) é um dos pré-construídos em que se sustentam os enunciados opinativos dos jornais a respeito da norma culta⁹⁵ e corresponde à concepção de norma que subjaz à analogia entre língua e direito:

Por motivações de ordem cultural e para conter, na medida do possível e do razoável, a força diferenciadora, centrífuga, que caracteriza o perpétuo devenir das línguas, pode-se desenvolver dentro da língua comum um tipo de outra língua comum, mais disciplinada, normatizada idealmente, mediante a eleição de usos fonético-fonológicos, gramaticais e léxicos como padrões exemplares a toda a comunidade e a toda nação, a serem praticados *em determinadas situações sociais, culturais e administrativas do intercâmbio superior*. É a modalidade a que Coseriu chama língua exemplar, porque está *normatizada intencionalmente*. (BECHARA, 2005, p. 51) [grifo nosso]

⁹⁵ O outro pré-construído, lembremos, é aquele que fundamenta a analogia biológica, segundo o qual a norma culta seria um produto evolutivo. Ambos parecem entrar em contradição (natureza vs. cultura), mas são compatibilizados por um terceiro pré-construído, o do determinismo biológico (o conjunto da cultura humana é determinado por suas condições biológicas).

Ambos os compêndios, porém, – o de Bechara colocando-se sob a autoridade de Coseriu, o de Cunha & Cintra referindo também Jespersen e Jakobson – reconhecem que a língua é heterogênea, um sistema formado por um conjunto de subsistemas, adequados todos às necessidades de seus praticantes. Nenhum dos dois, portanto, reitera o discurso da língua única, fundamento do DNP, e ambos modalizam seus enunciados para deixar claro que a gramática normativa não regula o uso da língua em toda e qualquer situação social.

Equiparar a norma gramatical à norma jurídica, como fazem os jornais, tem um efeito ambivalente. Por um lado, essa alegoria permite qualificar o uso das variantes não padrão como contravenção, sujeita a uma sanção legal, como se a censura ao erro de gramática resultasse não de juízos de valor, mas da aplicação de uma lei positiva. Por outro, são os valores morais investidos na relação jurídica, aqueles mesmos cuja existência é negada pelo direito positivo, que se explicitam quando a inobservância da norma linguística, o “erro”, é chamada de “crime”. A “pena” que se impõe ao falante de variedades não padrão, porém, não é multa nem reclusão, é a continuidade de sua condição subalterna.

A analogia entre o ordenamento jurídico e a língua proporciona ao DNP um imaginário cheio de *pathos*, digno de um discurso de acusação para inflamar o júri popular: “assassinato da língua”, “crime linguístico”, “matar o idioma”. Essas imagens incidem sobre a caracterização do professor, pois é ele o agente implicado, o presumido autor (ou cúmplice) do “ato”.

5.2.2 Alegoria econômica

Se, por um lado, os jornais desqualificam o professor criminalizando seus atos; por outro, censuram sua passividade. Quando o docente é criticado pela falta de ação, entra em cena a alegoria econômica: aprender “custa”, as normas são um “lastro”, um saber que se “acumula” ao longo do tempo,

(FSP1) Trata-se, pura e simplesmente, de respeitar normas que *custaram* anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que umas entendam perfeitamente as outras;

(FSP3) Trata-se de um *lastro*, que também evolui no tempo, cujo sentido é tornar a língua estável e previsível;

(FSP3) Aprender *custa* tempo e esforço;

(FSP3) De algumas décadas para cá, a pretexto de promover uma educação "popular" ou "democrática", muitos educadores dedicam-se a solapar toda

forma de saber implicada no repertório de conteúdos que a humanidade vem *acumulando* ao longo das gerações.

(OESP1) E discutir essas teses é perda de tempo, energia e *dinheiro*.

O professor, porém, é “preguiçoso”, “não trabalha direito”, por isso, presumidamente, seu aluno não adquire os usos da língua com maior valor de mercado e não acumula o capital linguístico necessário para o sucesso escolar e profissional. Observe-se a variedade dos termos que formam o campo lexical da /indolência/ docente:

(FSP1) *preguiça* do educador em corrigir erros;

(FSP1) *aceitar* o errado;

(FSP1) *não está cumprindo seu papel*;

(FSP1) *não trabalha direito*;

(FSP4) *licenciosidade* linguística;

(FSP3) *admite* o emprego de expressões erradas;

(FSP3) implantação despercebida da *lei do menor esforço*;

(OESP1) *É como se tivessem desistido*.

A primeira das opiniões publicadas na FSP sobre *Por uma vida melhor*, em 15 de maio de 2011, três dias após o portal IG iniciar a polêmica, desenvolve em paralelo ambas as alegorias, a jurídica e a econômica:

(FSP1)

INGUINORANÇA

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

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

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

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

(5) Absurdo total. Não se trata de preconceito linguístico. Trata-se, pura e simplesmente, de respeitar normas que custaram anos de evolução para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira que umas entendam perfeitamente as outras.

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

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

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

O primeiro aspecto que se destaca desse texto é seu caráter polêmico, manifestado por meio de um dispositivo polifônico de enunciação (DUCROT, 1987).

A teoria polifônica da enunciação destina-se a refutar a tese da unicidade do sujeito-falante. É essa tese, “um enunciado – um sujeito”, que permite empregar a expressão “o sujeito”, pressupondo como uma evidência que há um ser único autor do enunciado e responsável pelo que é dito no enunciado” (DUCROT, 1987, p.178). A teoria postula que, sob essa figura, reúnem-se várias funções-sujeito: o sujeito empírico produtor do enunciado (que não é uma entidade de discurso, por isso não interessa ao analista); o locutor, ser de discurso responsável pela produção do enunciado; os enunciadores, também seres de discurso, responsáveis pelos posicionamentos que o locutor põe em cena no enunciado e, ainda, os seres designados no enunciado pelas marcas linguísticas de primeira e segunda pessoa (representações do locutor e do interlocutor enquanto seres do mundo).

O sentido do enunciado depende da posição do locutor (L) em relação aos pontos de vista dos enunciadores (E) por meio dos quais ele encena, dramatiza, o discurso. Essa posição pode ser de assimilação ou oposição. Depreende-la, porém, não exige mobilizar fatores pragmáticos ou situacionais, por duas razões: (1) porque a enunciação polifônica gera uma representação discursiva da cena de enunciação, que serve de quadro referencial para o sentido do enunciado, aí inscritos os elementos pragmáticos; (2) porque a frase contém instruções para a interpretação do enunciado, marcas linguísticas do posicionamento do locutor em relação aos enunciadores; ou seja, “a construção pragmática do sentido é dirigida pelo valor propriamente linguístico das palavras da frase, não por empréstimo do contexto” (GRAEFF, 2011, p. 211). Isso quer dizer que, para Ducrot, a argumentação está inscrita na língua. E mais: a função precípua da linguagem não é descrever ou categorizar o mundo extralinguístico, mas persuadir. A linguagem permite a um locutor agir sobre seu interlocutor para leva-lo se comportar de

acordo com os interesses do próprio locutor; a função referencial é como um “efeito colateral” do posicionamento que se assume para influenciar o outro.

O sentido do enunciado é, pois, a descrição de sua enunciação, com a atribuição a ela de “um ou vários sujeitos que seriam sua origem” (DUCROT, 1987, p. 182). Entre os enunciados que comportam mais de um sujeito, Ducrot computa aqueles em que há implícitos inscritos na frase (pressupostos semânticos e pragmáticos), aqueles cujas frases se articulam por meio de operadores argumentativos (e com isso articulam mais de um ponto de vista), a ironia (cujo enunciador sustenta um ponto de vista oposto ao do locutor) e as diversas formas da negação (que implicam sempre uma afirmação anterior). Tomaremos, como exemplo, a descrição que o autor faz da ironia. Antes, cabe lembrar que o senso comum considera haver apenas um sujeito produtor da ironia e que, este, submetido a alguma interdição (“a ironia é a arma do mais fraco”), é coagido a recorrer à linguagem figurada, dizendo o contrário do que pretendia; então, o contexto e/ou o “tom” levariam o interlocutor a inverter o sentido do dito e alcançar a intenção do locutor. Mas, segundo Ducrot:

Falar de modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador. Posição de que se sabe, por outro lado, que o locutor L não assume a responsabilidade, e, mais que isso, que ele a considera absurda. Mesmo sendo dado como o responsável pela enunciação, L não é assimilado a E, origem do ponto de vista expresso na enunciação. (DUCROT, 1987, p.198)

Estratégias como essa, para a distinção dos pontos de vista constituintes da fala de um locutor, nos permitem identificar a perspectiva enunciativa/ideológica alinhada à orientação argumentativa dos enunciados, mesmo nos casos em que a polifonia serve à simulação da neutralidade ou da perplexidade de um metaenunciador perante o embate das vozes sociais representadas pelos enunciadores. A primeira disposição, neutralidade, é comumente produzida nos gêneros jornalísticos de tipo informativo; a segunda, perplexidade (não assimilação do locutor a nenhuma das perspectivas enunciativas encenadas em seu discurso), pode ser produzida nos gêneros opinativos, principalmente o *editorial*, quando o jornal quer evitar o efeito de manipulação da opinião pública e, ao contrário, parecer que expõe a pluralidade das posições em jogo na sociedade, sem assumir nenhuma delas. Voltemos, pois, à análise de *Inguinorança*.

No enunciado que abre o texto, o locutor (L) põe em cena dois enunciadores, E1 e E2. O primeiro, E1, é responsável por um enunciado negativo que se contrapõe a uma afirmação anterior, colocada sob responsabilidade do segundo, E2:

L: “Não, leitor, o título acima não (E1)/ está errado (E2)”.

Ao interlocutor (I), representado como “leitor” (i), é atribuído o ponto de vista de E2. O locutor (L), por sua vez, sustenta o ponto de vista de E1, mas com desfaçatez. O título cacográfico (inguinorância) e a expressão contrafactiva presente no cotexto (*mal chamado* ministério da educação) indicam que sua adesão a E1 é irônica: L assume o absurdo de E1 para ridicularizá-lo perante o interlocutor (I). Assim, o estilo do texto, sua forma de expressão, prenuncia um conteúdo polêmico que só se introduz na segunda metade do primeiro parágrafo: “o MEC deu aval a um livro [...] no qual se ensina que falar ‘os livro’ pode”.

O parágrafo seguinte também se inicia com uma negação polêmica. O locutor reitera sua adesão a E2, negando três vezes (*não pode, não, está errado*) o ponto de vista de um enunciador E3, que converge com os personagens “MEC” e “educador”. Este último é caracterizado como ignorante, malformado e preguiçoso, numa invectiva amplificada sob a forma da gradação negativa (*anticlímax*), que se intensifica a cada novo termo agregado (é *ignorância, pura ignorância, má formação educacional, preguiça* do educador em corrigir erros). O “MEC” e o “educador” estão no banco dos réus.

Nesses dois primeiros parágrafos a analogia entre o direito e a língua não se dá no plano do conteúdo, temático ou figurativo, mas no da expressão. O texto emula o estilo de uma peça judiciária, um discurso acusatório de foro criminal. Empregam-se estratégias enunciativas e recursos retórico-estilísticos para provocar os sentidos e eliciar os afetos do leitor, ao modo da *peroração* de um discurso dirigido a júri popular: o vocativo simula um diálogo *in praesentia*, engajando o leitor na interlocução; a primeira negação caracteriza esse diálogo como polêmico, pois o locutor (L) veicula uma asserção cujo enunciador (E2) expressa o ponto de vista do leitor (I) e assume, mas com ironia, o posicionamento de um enunciador (E1) que recusa esse ponto de vista; os verbos contrafactivos e os pressupostos impõem ao leitor (I) conteúdos e valores assumidos pelo locutor (L), sem permitir contestação; a antítese (ensinar o certo/ aceitar o errado) e o paralelismo sintático e semântico (ambos os parágrafos se iniciam por meio de negação polêmica e com anáfora do morfema “não”) produzem simetrias no enunciado cujo efeito é o de um fechamento estrutural, que encerra o sentido e o estabiliza (protegendo-o da contra-argumentação). Todos esses elementos concorrem para homologar, na forma da expressão, o conteúdo do discurso: conferem expressão polêmica a um assunto polêmico, ou melhor, produzem o caráter polêmico do assunto, por meio de um estilo polifônico e polarizado.

A caracterização do professor como “preguiçoso” apoia-se num gesto argumentativo reificado, um *topos*, fundamentado na *doxa* da valorização do trabalho, o mesmo que se apresenta em enunciados sentenciosos, como “o trabalho dignifica o homem”, ou proverbiais, como “Deus ajuda quem cedo madruga”. A preguiça é o avesso do trabalho, por isso é tematizada como imoral. O terceiro parágrafo de “Inguinorança” dedica-se a desenvolver esse tema na forma de um argumento, partindo de dois pressupostos estabelecidos no parágrafo anterior: (1) o trabalho do professor é “ensinar o certo”, (2) ensina-se o certo corrigindo os erros. Portanto, ao “aceitar o errado”, o professor não “trabalha direito”. Está justificado seu baixo salário. O lugar-comum que sustenta o argumento explicita-se na conclusão do arrazoado, cuja enunciação imita a de um provérbio: “quem não trabalha direito não merece boa paga”.

Provérbios são estruturados com auxílio de propriedades linguísticas que os configuram como enunciados destacados por natureza (que permanecem destacáveis caso estejam inseridos num texto) e facilitam sua memorização. O mais das vezes, a forma proverbial é bimembre, com partes espelhadas por rimas e/ou pelo mesmo número de sílabas poéticas. “Quem não trabalha direito/ não merece boa paga” está em redondilha maior.

Quanto à projeção enunciativa, as categorias de pessoa, espaço e tempo são neutralizadas de modo a produzir um efeito de verdade universal (válida para qualquer pessoa, em qualquer lugar, a qualquer tempo). Normalmente, não há nem remissão ao lugar da enunciação nem projeção de referentes enuncivos, a não ser que tenham caráter genérico, como no provérbio “*em terra de cego quem tem um olho é rei*”. Quanto à pessoa, ela não se ancora na situação de enunciação para que, com o apagamento da fonte enunciativa, possa remeter-se o dito a um enunciador universal transcendente; pela mesma razão não há projeção enunciva: nenhuma personagem de agente, em particular, é instalada no enunciado; a terceira pessoa não pode ser preenchida por nome próprio nem retomada por ele/ela, só lhe cabem pronomes indefinidos como “quem”, “quem quer que”, “todo aquele que”, “um/outro” etc. O tempo do provérbio é omnitemporal, o chamado presente gnômico (*gnomé* = sentença), que caracteriza o enunciado como válido no presente, no passado e no futuro. No entanto, é comum que provérbios apresentem arcaísmos lexicais (como “boa paga”) que o remetem a uma cena de enunciação pretérita. Não se trata, porém, de tempo determinado, mas de um passado imemorial que coloca o conteúdo “verdadeiro” do provérbio sob a autoridade da experiência acumulada através dos tempos.

“O provérbio é uma asserção sobre a maneira como funcionam as coisas, sobre como funciona o mundo, dizendo o que é verdadeiro” (MAINGUENEAU, 2004, p. 171). Caso se remetesse a um enunciador específico, a um lugar ou momento em particular, seu caráter generalizante, de dizer-verdadeiro sancionado pela sabedoria popular, se perderia.

Além disso, [o provérbio] é proferido com um *ethos* específico, um tom “sentencioso” que contrasta com o fluxo habitual da interação oral. Esse *ethos* contribui para marcar a defasagem existente entre o enunciador e o responsável pela asserção, que poderíamos chamar de seu **asseverador**, instância invisível [mas pressuposta] responsável pela asserção. (MAINGUENEAU, 2004, p. 170)

O tom sentencioso, que remete o enunciado a um asseverador transcendente, fonte da verdade, é um argumento de autoridade construído no plano da expressão (depende não do que é dito, mas do modo de dizer).

Elemento de elocução retórica, que diz respeito ao revestimento “estilístico” da argumentação, a *sententia* está catalogada entre as figuras do discurso jurídico desde o séc. I aC ([CÍCERO], 2005); seu proveito para a efetividade do orador judiciário resulta, porém, de ela ser uma forma emprestada da Filosofia, empréstimo que faz incorporar-se ao *ethos* do orador a autoridade moral do filósofo. No discurso filosófico [genus philosophorum], no entanto, a *sententia* não é um ornato, não é um acréscimo da ordem da aparência, um revestimento, um “tom”, uma máscara sobreposta ao conteúdo, mas é a própria substância do dizer, o “pensamento” em si.

Chamavam-se *sententiae* (pensamentos) aos preceitos morais das *artes uiuendi* helenistas (*artes do viver* ou, com perdão do anacronismo, “filosofias de vida”), como o estoicismo e o epicurismo. São exemplos de *sententiae*: “*egens aequae est is, qui non satis habet, et is cui satis nihil potest esse*”, “tão pobre quanto aquele que não tem o suficiente é aquele para quem nada pode ser suficiente”; “*mens sana in corpore sano*”, “mente sã em corpo são”; “*ars longa, uita brevis*”, “arte longa, vida breve” etc. Quando aplicada ao discurso judiciário, que lida com questões controversas [res incertas] e particulares [finitas], a *sententia* fornece um princípio indiscutível [rem certam] e universal [infinitam] sob cuja orientação a causa, específica, pode ser decidida. Assim se aduz uma solução moral⁹⁶ [ex uita et moribus sumpta] para uma questão de direito:

⁹⁶ Em Roma, admitem-se os costumes (*mores*) como fonte do direito, mas apenas quando a lei e o pacto (isto é, os contratos) não regulam a matéria em causa. Ao antepor os costumes à lei, o advogado passa

Convém interpor as sentenças esparsamente para que nos vejam como *advogados de uma causa* [rei actores], não como *preceptores do viver* [uiuendi praeceptores]. Quando dispostas assim, contribuem muito para o ornamento e necessariamente o ouvinte dará seu assentimento tácito, quando vir que se acomoda à causa um *princípio indiscutível* [rem certam], tomado da vida e dos costumes [ex uita et moribus sumptam]. ([CÍCERO], 2005, p. 235-237).

A forma sintática binária e simétrica das sentenças e provérbios contribui para a **crystalização** das representações dadas no plano do conteúdo, uma vez que essas representações não só se estabilizam, se fixam nessa forma, mas também se tornam transparentes; já não parecem ideias, opiniões ou crenças, parecem evidências, *princípios indiscutíveis*.

Nos provérbios de exaltação ao trabalho, captados por “Inguinorança” sob a forma “quem não trabalha direito não merece boa paga”, a voz do enunciador soa como a de um pensador transcendente, “mas, na verdade, é a de um sujeito que, dado como uma elite ‘pensante’, é filiado a formações ideológicas burguesas: o intelectual” (DISCINI, 2005, p. 68). O trabalho intelectual, nas formações sociais burguesas, é gerir a produção, desenvolvendo meios de aumentar o rendimento do trabalho físico (atribuições de administradores e engenheiros), mas é também (re)produzir os sistemas de representações, crenças e valores que justificam e legitimam as relações de produção por meio das quais se materializa a opressão de uma classe sobre a outra (atribuições de quem trabalha na escola, na mídia, na indústria cultural... enfim, nos aparelhos ideológicos).

Ganhar o pão com o suor do rosto. O trabalho produz riqueza, mas ela não se distribui. No modo de produção capitalista, a riqueza é expropriada pelos patrões e concentra-se em poder da classe proprietária dos meios de produção, aos trabalhadores cabendo não muito mais do que o pão:

Os salários representam apenas a parcela do valor produzido pelo dispêndio da força de trabalho indispensável a sua reprodução, ou seja, indispensável à recomposição da força de trabalho do assalariado (os meios para pagar a moradia, a alimentação e vestuário, em suma, para permitir que o assalariado torne a se apresentar no portão da fábrica no dia seguinte -e em todos os outros dias que deus lhe conceder); convém acrescentar: indispensável para criar e educar os filhos em quem o proletário se reproduz [...] como força de trabalho. (ALTHUSSER, 1996, p. 107)

a tratar de princípios gerais, como o filósofo, e pode parecer ao júri que ele negligencia (propositalmente ou não) as particularidades da causa sob julgamento, o que seria prejudicial a seu *ethos* de advogado e à credibilidade de seu discurso.

É constitutivo do sistema que o trabalhador não acumule capital e isso pereniza o corte de classe entre os que dispõem dos meios de produção e os que só dispõem da própria força de trabalho. A inversão ideológica, o discurso da ascensão social por meio do trabalho, visa à conservação das relações de produção. Para que trabalhem (voluntária e produtivamente) e, assim, gerem a mais-valia que o patrão acumula como capital, os trabalhadores têm de crer que são remunerados de acordo com o valor que produzem e que por meio do trabalho conseguirão melhorar suas condições de vida. O principal efeito da ideologia burguesa é, como dissemos, o apagamento do antagonismo social; os provérbios, com sua enunciação indeterminada, universal e generalizante, são uma forma de expressão mais do que adequada, *eficiente*, para a produção desse efeito:

Nos provérbios, uma aparente síntese de pensamentos perpetua interpretações moralistas sobre o mundo e sobre os seres humanos dados em suposta universalidade, o que significa despidos de características tanto particulares quanto de classes sociais.

[...]

O que vale é que uma ética de suposta transparência funda o simulacro tanto de um sujeito que parece dizer e explicar tudo, como o simulacro de um mundo fixamente colocado no devido lugar. [...] A propósito, se a cristalização de um modo de pensar e de sentir impede que se construam novos conceitos sobre as coisas e impede que as coisas sejam vistas para além das aparências, o que funda o preconceito, o gênero *provérbio* reproduz e perpetua um sistema de preconceitos. (DISCINI, 2005, p.63-4). [Grifo da autora]

Os provérbios não admitem complexidade, mistura, opacidade; assim, “o preconceito, que cobra efeito de familiaridade e de imediata compreensão, é tributário deles” (DISCINI, 2005, p. 68). Não por acaso, o argumento que se estende do 4º ao 7º parágrafo de “Inguinorância” (imediatamente após o desfecho proverbial do 3º parágrafo) tem a finalidade de negar o preconceito linguístico, que subjaz à caracterização do professor como preguiçoso, qualificação que lhe é atribuída por ele não corrigir a língua “errada” do aluno.

Trata-se de um argumento inconsistente, um sofisma, apoiado na falsa premissa de que a norma jurídica e a norma linguística são “normas” no mesmo sentido do termo (*tal como matar alguém viola uma norma, matar o idioma viola outra*). Mas, se aquela é lei, essa é (tão somente) preceito.

Como já apontamos, o direito positivo nega que a lei se produza a partir de juízos de valor, separando programaticamente o direito e a moral. A *doxa*, porém, sempre avalia negativamente a conduta de quem infringe a lei (qualquer que seja a lei, pois o senso comum confunde lei com justiça e confunde conduta conforme à lei com retidão moral, presumindo

que, se há leis, elas são justas e seu cumprimento é correto): a conduta criminosa é “errada” e o criminoso não é apenas um contraventor, é também um delinquente.

A norma linguística, ao contrário, fundamenta-se no uso, em formas do uso linguístico avaliadas positivamente pelo conjunto da sociedade por serem pertinentes à expressão verbal de uma elite intelectual, os “doutores”, no sentido que o termo adquire quando usado como pronome de tratamento: os mais instruídos, que são reconhecidos – por quem emprega essa forma de tratamento – como superiores. No entanto, ela não aparece como uma norma social baseada nos costumes; aparece ou como “evolução da língua” (*segundo uma ideologia biologista*) ou como lei positiva, exarada por um gramático (*segundo uma ideologia jus-positivista*). Consoante a primeira dessas representações, o professor “que aceita o errado com que o aluno chega à escola” é tipificado como um primitivo, um troglodita; consoante a segunda, como um criminoso.

O 6º parágrafo de “Inguinorança” parodia *Por uma vida melhor* (“Posso matar um desafeto? Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito jurídico”) e, por meio de uma figuração do absurdo, o “preconceito jurídico”, procura refutar a tese, cara ao DEP, de que a linguagem popular é submetida a juízos de valor, com viés de classe, por isso preconceituosos; sugerindo, ao contrário, que tal julgamento se baseia em valores objetivos, tão formalizados e explícitos como as leis, e, como a finalidade primeira da lei é conservar o pacto social, também civilizatórios (*Tal como matar alguém viola uma norma, matar o idioma viola outra. Condenar uma e outra violação está longe de ser preconceito. É um critério civilizatório.*).

Na avaliação eufórica da correção gramatical como um “critério civilizatório” convergem a concepção da norma linguística como produto da “evolução” (*uma língua de cultura é uma evolução da língua*) e a crença de que ela se relaciona à manutenção do pacto social, exercendo, quanto a ele, uma função regulatória. Essa imagem se reproduz noutro texto do *corpus*, publicado poucos dias depois, na mesma Folha:

(FSP4) Se aceitássemos a licenciosidade linguística, o próprio Ministério da Educação perderia a sua razão de ser. *"Voltemos ao sistema tribal: cada um fala como quer."*

A alegoria jurídica instalada por FSP1 é retomada, também, em FSP5 e, nesse comentário, aparece associada explicitamente a uma concepção funcionalista de ensino de língua:

(FSP5) MEROS FUNCIONÁRIOS

(1) Certo livro didático está na berlinda por propor que as pessoas possam *fugir da norma culta* da língua portuguesa e dizer "Os livro" e "Nós pega os peixe". De fato, *as normas existem para ser transgredidas - mas por quem de direito*. Eis alguns que fizeram isto no romance, na música popular e na poesia. E o fizeram muito bem.

(2) Guimarães Rosa reinventou a língua criando palavras como "ensimesmudo", "sussuruído", "engenhingonça", "coraçõmente", "infinilhões", "homenzarrinho" e muitas outras. Essa língua só existia em seus livros. Adoniran Barbosa escreveu "Arnesto", "brabuleta", "pogrêssio" e "nóis num semo tatu" porque fazia um tipo, um personagem. Não falava assim na vida real e não gostava quando parafraseavam suas letras, mesmo mantendo sua gramática particular.

(3) Ferreira Gullar detonou a língua nos versos finais de "A Luta Corporal", ao escrever "Urr verôens/ Ôr/ Túfuns/ Lerr desvéslez várzens". Mas, nos anos seguintes, trouxe-a de volta aos cânones, para usá-la como ninguém. E João Cabral de Melo Neto, no poema "Uma Faca Só Lâmina", rimou "faca" com "bala" e "ávida" com "lâmina". Se lhe dissessem que essas palavras não rimam, ele diria que, nos poemas dele, rimavam, sim.

(4) No fox-nonsense "Canção Pra Inglês Ver", Lamartine Babo misturou citações em português e inglês, resultando em "I love you/ Forget sclaine? Maine Itapiru". E, antes dele, Juó Bananêre já tinha feito paródias em dialeto ítalo-caipira de poemas conhecidos, tipo "Che bruta insgugliambaçó/ Che troça, che bringadêra/ Imbaixo das bananêra/ Na sombra dos bambuzá".

(5) Rosa, Adoniran, Gullar, João Cabral, Lalá e Bananêre não fizeram escola, nem esta era sua intenção. Continuaram únicos. *Artistas podem e devem fugir da norma. Já os professores e linguistas têm de aderir a ela, como meros funcionários da língua que são.* [Grifos nossos]

Os parágrafos 2 e 4, acima, elencam exemplos de fala popular estilizada em textos escritos produzidos por "artistas", que o colunista classifica como transgressores "*de direito*" da norma gramatical.

No parágrafo 2, os exemplos arrolados dizem respeito à construção, pelo escritor e pelo letrista, de simulacros verossímeis para dois dialetos populares, tal como se caracterizavam em meados do séc. XX, o regional do centro de Minas Gerais e o paulistano, respectivamente.

Há, no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP), uma coleção de cadernos de campo de Guimarães Rosa com registros de falas sertanejas que serviam de matéria prima, ou de parâmetro, para sua caracterização da fala popular. O comentarista, porém, frisa que a língua das personagens roseanas é pura fabulação (*só existia em seus livros*), sem relação referencial com falares empíricos. A avaliação do estilo de Adoniran Barbosa obedece ao mesmo impulso de singularizar a língua ficcional do artista, negando que ela comporte algum traço referencial (*não falava assim na vida real*) e que se remeta à identidade linguística de uma coletividade

(*sua gramática particular*). Mas o fato de esses dialetos serem “obra de ficção” não obsta a que tenham uma relação mimética, isto é, indireta, regrada, com a realidade sociolinguística.

O *dialeto literário* é um artifício para levar o leitor a “ouvir com os olhos”, uma “ilusão de oralidade” (AZEVEDO, 2003, p. 79) obtida por meio de notações gráficas que representam na escrita fenômenos fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos e lexicais da fala popular. Assim, a literatura que se vale de recursos estilísticos para “refletir modalidades de fala divergentes da linguagem normativa” (AZEVEDO, 2003, p. 19) torna-se um meio privilegiado para a percepção da variação linguística e da pluralidade de vozes sociais que a constituem. Vozes, amiúde, desprestigiadas, silenciadas, cuja existência só vem a ser reconhecida quando passam a habitar o texto literário (BRAIT, 2003).

No parágrafo 4, o caso é outro. Babo recorre ao *nonsense* para ridicularizar o uso de estrangeirismos e a submissão cultural que essa prática denota. “O *nonsense* implica uma ausência de referentes extralinguísticos que conduz a uma interpretação autorreferencial” (AZEVEDO, 2003, p. 127). Por meio do emprego descontextualizado e hiperacumulado de expressões em inglês – marcas de produtos, nomes de personalidades públicas e de empresas multinacionais – o sambista parodia o uso *snoob* de estrangeirismos de que lançam mão aqueles que querem mostrar pertencimento social a uma elite internacionalizada, mesmo que o façam em detrimento do sentido do que dizem, imitando sons de uma língua que não conhecem. Assim, a letra de “Canção para inglês ver” sugere que, para o usuário inveterado do estrangeirismo, o que importa não é o valor descritivo de seu enunciado, mas o prestígio que as palavras “peregrinas” trazem para seu ato de fala e, em última instância, para seu *ethos*, isto é, para sua imagem perante os olhos (e ouvidos) de seus interlocutores.

Bananére, por sua vez, constrói a representação literária de uma “fala híbrida”, dando expressão gráfica ao macarronismo do imigrante italiano, em São Paulo, no início do século XX:

Ouvia-se em diversos bairros paulistanos, bem como pelo interior do Estado, uma fala híbrida de italiano dialetal e português popular, que constituiu a base da paródia idiomática desenvolvida por Alexandre Ribeiro Marcondes Machado (1892-1924) em artigos e poemas satíricos publicados sob o pseudônimo de Juó Bananére. (AZEVEDO, 2003, p. 110)

O *nonsense* e a imitação literária da fala macarrônica resultam de uma elaboração morfológica e/ou lexical delimitada por um “esquema sintático regular” que lhes dá a aparência de um idioma de fato; “embora não se trate de fala espontânea” ambas as representações “implicam uma forte intenção de oralidade” (AZEVEDO, 1999, p. 129).

O parágrafo 3 dispensaria nossa atenção, já que não diz respeito à representação da fala popular. Entretanto ele incide sobre o *ethos* do colunista, sobre a caracterização de sua competência para dizer o que diz, porque, ao comentar os versos de João Cabral, Ruy Castro comete dois erros categóricos que minam sua autoridade em assuntos de Língua. Primeiro, entende que a versificação está sob o domínio da norma gramatical, sendo que esta diz respeito ao uso ideal da língua e aquela a técnicas de expressão poética⁹⁷. Depois, pressupõe que “faca” não rime com “bala” e, assim, mostra desconhecer o que seja uma rima toante (BECHARA, 2005, p. 641; CUNHA; CINTRA, 2008, p. 713; HOUAISS, 2001, p. 2458), cujo princípio constitutivo é a assonância (ALI, 1999, p. 122) e que consiste em rimar só a vogal tônica. Pressupõe, também, que “ávida” não rime com “lâmina”; mas é rima catalogada até nos apêndices de versificação das gramáticas normativas (BECHARA, 2005, p. 641; CUNHA; CINTRA, 2008, p. 713-4) e, embora a homofonia entre a vogal tônica oral, de ávida, e a nasal, de lâmina, seja apenas parcial⁹⁸ trata-se de rima rara, porque esdrúxula.

O comentário de Ruy Castro ironiza a polêmica sobre *Por uma vida melhor* ao mostrar que o “erro”, a língua fora do padrão e refratária aos preceitos da gramática normativa, possui expressão literária, isso não é uma novidade proposta pelo tal livro didático; entretanto, reitera a opinião prevalente nos jornais de que essa expressão desviante não pode ser objeto de ensino da escola (*artistas são únicos, não fazem escola*).

O pré-construído que sustenta essa posição é uma concepção de literatura como dom, expressão de um talento natural do escritor, cuja obra é concebida por meio de inspiração, uma intuição tal que permitiria ao artista “captar” a fala popular com mais autenticidade até do que quando ela está na boca do povo. A ideologia do dom mistifica a figura do artista em detrimento das técnicas histórica e socialmente desenvolvidas para a produção da arte, isto é, denega-se a mediação da *tekné*, que é transmissível, e atribui-se tudo, ou quase tudo, ao talento inato. Pressupondo que a habilidade artística é natural, inata e singular em cada artista, o colunista a põe fora do escopo da escola. Artistas “*não fazem escola*”, sua arte não se ensina.

⁹⁷ É possível que o equívoco de Ruy Castro se deva ao fato de compêndios de gramática, como os de Bechara (2005) e Cunha & Cintra (2008), trazerem capítulos ou apêndices sobre versificação. Parece-nos, então, que o que ele efetivamente confunde é a gramática da língua com o compêndio escolar de gramática.

⁹⁸ Cunha & Cintra assim explicam a homofonia parcial: “Na rima de vogal aberta com vogal fechada ou de vogal oral com vogal nasal, há uma semi-homofonia vocálica, ou seja, identificam-se apenas os traços básicos dos fonemas em apreço, aqueles que os diferenciam fundamentalmente dos outros fonemas vocálicos” (2008, p. 713-4). No caso de /a/ (ávida) e /ã/ (lâmina), que diferem entre si quanto à cavidade de ressonância (oral/nasal), os traços comuns são: a intensidade (tônica), a zona de articulação (média), a posição dos lábios (esticados) e a posição da língua (baixa).

Como ele mesmo é autor de um punhado de biografias e por isso se põe na conta dos bons escritores, pode-se ler nesse texto também uma defesa do próprio *métier* no modo da reserva de mercado: à escola, basta que ensine a “norma culta” e, com isso, forneça aos estudantes critérios para reconhecer e admirar as qualidades do texto literário; mas que ela não se arvore a ensiná-los a escrever.

A escola trabalha para a reprodução desigual da língua legítima (BOURDIEU, 1998): por meio de um ensino metalinguístico baseado nos compêndios de gramática, condiciona os estudantes a reconhecer e valorizar as características da norma ideal, mas não ensina os usos da norma culta objetiva àqueles cuja língua vernácula seja uma variedade não padrão. Os exercícios de gramática dos livros didáticos costumam servir para aprender a reconhecer e classificar formas da língua, mas não para as colocar em uso, não para as praticar.⁹⁹

A transmissão e fixação da metalinguagem gramatical é uma constante do ensino de língua portuguesa, no Brasil, desde a edição da NGB (DORNELES, 2011). A portaria nº 36 de 28 de janeiro de 1959 do Ministério da Educação tinha o propósito de estabelecer uma Nomenclatura Gramatical Brasileira unificada. Até então, essa terminologia sofria flutuações em virtude da influência das nomenclaturas gramaticais de língua inglesa e francesa e da terminologia gramatical empregada tradicionalmente no ensino do latim. O objetivo da NGB era estabilizar a nomenclatura, mas uma nomenclatura nunca é “só” uma nomenclatura: seus termos identificam categorias de um sistema classificatório. Depois que a nomenclatura se tornou oficial e sua aplicação aos objetos de ensino da disciplina Língua Portuguesa, obrigatória, o ensino da classificação e da nomenclatura gramatical sobrepôs-se ao do uso da língua, bem como à análise de sua gramática, isto é, ao estudo de seus paradigmas estruturais – o que se chama de “análise” sintática, no compêndio escolar de gramática, não passa de identificação e classificação das “funções sintáticas do período”.

Quanto à leitura e à escrita, a situação não é melhor. Apesar do avanço na compreensão dos processos de aprendizagem promovido, nos últimos trinta anos, pelos estudos do letramento, as práticas de leitura e “interpretação” de texto na escola ainda privilegiam o desenvolvimento da habilidade de localizar informações em detrimento dos processos de inferência e mobilização de conhecimentos prévios – enciclopédicos, linguístico-textuais e

⁹⁹ Conforme dados obtidos por Neves (1990) em pesquisa na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, 62,67% dos exercícios gramaticais aplicados pelos professores de português pediam ao aluno que reconhecesse e/ou classificasse e/ou subclassificasse estruturas da língua (funções sintáticas e classes morfológicas).

discursivos. O ensino da “produção textual”, com o influxo de teorias sobre os gêneros do discurso, prometia superar, enfim, a tradição da cópia de modelos de redação descontextualizados (como as cartas, ofícios e memorandos que se “ensinavam” aos alunos do ginásio, nos anos 1980), mas têm-se observado que a procura por métodos para a didática dos gêneros leva, paradoxalmente, a isolá-los das esferas sociais de atuação humana, que são a “vida” do gênero, e, assim, instituem-se não métodos, mas fórmulas, novos modelos descontextualizados com auxílio dos quais o estudante transforma-se não em produtor de textos, mas em reproduzidor de estereótipos textuais (BONINI, 2003).

Esse ensino resulta da educação funcionalista que o Estado brasileiro destinou às massas no processo de “democratização” da escola, durante os anos 1970-80, uma educação para o trabalho especializado na indústria e nos serviços, que exige do “funcionário” habilidades de leitura e escrita apenas suficientes para que ele receba e transmita instruções por intermédio dessas “ferramentas” (SOARES, 1998).

O argumento de Ruy Castro em prol do ensino da “norma culta” baseia-se nessa concepção instrumental de escrita e é, além disso, elitista: quem *pode e deve* expressar-se em linguagem popular não é o povo, mas os “artistas”, no afã de representar o povo. É sintomático que o biógrafo não tenha mencionado nenhum cantador, nenhum repentista, nenhum cordelista, ninguém de origem popular rural (e estranho à indústria cultural) em seu rol de “artistas”, pois ele pressupõe que o intelectual é o intérprete (*de direito*) da fala do povo. Revela-se, então, mais um pré-construído desse discurso: a naturalização da divisão social do trabalho, que dá aos intelectuais a prerrogativa do trabalho “criativo”, enquanto impõe aos demais trabalhadores acatar as ideias que aqueles colocam em circulação.

Com a tinta da hipérbole, a FSP pinta os professores como assassinos, preguiçosos, trogloditas; *espreme, que sai sangue*. Na versão menos sensacional do retrato, o professor é um “mero funcionário”, sem direitos sobre a própria língua e submisso à autoridade da norma gramatical, de que só os “artistas” poderiam “fugir” (quicá também os jornalistas, que se pretendem mestres da palavra¹⁰⁰).

¹⁰⁰ João Ubaldo Ribeiro, outro jornalista-escritor, ao opinar sobre “o livro polêmico do MEC” no caderno de cultura de OESP, assim dispõe a respeito da autoridade dos jornais e dos jornalistas sobre a gramática e a estilística da língua:

OESP9 [...] Ingleses e americanos dispõem de excelentes manuais do uso da língua, baseados na escrita dos *bons escritores e jornalistas* - e, quando um

A essa caracterização negativa do professor contrapõem-se qualidades positivas do jornal. O que a FSP alega fazer, quando opina que o ensino de LP se pautar pela gramática normativa, é uma defesa da Língua Portuguesa, do ensino e da civilização.

O seguinte quadro sistematiza essas oposições:

JORNAL	X	PROFESSORES
ENSINO		PREGUIÇA
ENSINAR O CERTO		ACEITAR O ERRADO
CRITÉRIO CIVILIZATÓRIO		SISTEMA TRIBAL
DISCIPLINA		LICENCIOSIDADE
DEFESA DA LÍNGUA PORTUGUESA		DEFESA DO ERRO DE GRAMÁTICA ASSASSINATO DA LÍNGUA
DIREITO E DEVER DE TRANSGREDIR AS NORMAS		OBRIGAÇÃO DE ADERIR ÀS NORMAS

Quadro 13 – Oposição entre a imagem do jornal e a imagem dos professores na FSP

5.3 O ideólogo populista

A figura do professor mal preparado e preguiçoso, que comete o “assassino da língua” por indolência, condescendência ou ignorância, é secundária nos textos de opinião provenientes de OESP. A imagem de professor que predomina nesse jornal é a de um ideólogo empenhado em representar o mundo às avessas para legitimar a subversão da ordem social. Se na FSP predomina uma imagem passiva do professor, que não tem iniciativa porque é carente de tudo: de dinheiro, de cultura, de formação, de informação e de berço; OESP, por outro lado, imagina o professor como seu inimigo ideológico, pois que ele implantaria ativamente na escola uma concepção de linguagem, heterogênea e não hierarquizada, incompatível com o perfil elitizado e autoritário do jornal; não por acaso, OESP tacha os professores de demagogos e populistas. É notável, porém, que esse retrato atribui algum poder ao professor: ele é antes mal-intencionado, e capaz de agir segundo suas más intenções, do que mal preparado.

Os jornais imaginam seus próprios posicionamentos a respeito da língua e do ensino de língua como neutros, isentos de interesses político-ideológicos. A crença na unidade e

americano quer esclarecer alguma dúvida gramatical ou de estilo, usa os manuais de redação de seus melhores jornais.

homogeneidade da língua¹⁰¹ funciona como um esteio dessa pretensão à neutralidade. Como partem do princípio de que a língua é uma só (pretendem que “norma culta”, “português-padrão”, “Português oficial”, “língua de cultura”, “língua em que vêm escritos os jornais” etc. sejam expressões equivalentes e refiram-se exatamente à mesma realidade linguística), parece-lhes inadmissível a existência de variedades linguísticas que reflitam divisões sociais – campo/cidade, peões/intelectuais, negros/brancos, jovens/velhos, homens/mulheres... Se a língua é uma só, e homogênea, tem de corresponder a apenas um dos lados dessas oposições, o outro lado é erro, desvio, solecismo, barbarismo, “língua popular”, “português estropiado”... Elevar essas “feições” ao patamar da norma culta (demonstrando, por exemplo, que são estruturadas, regulares, gramaticais) é que seria dar à realidade uma versão conveniente a interesses de classe. Assim, situando-se num suposto grau zero de distorção da realidade, e imaginando que a língua, em si, é neutra, OESP acusa professores e linguistas de “ideologizar” a língua e o ensino de língua:

(OESP4)

A ESPERTOCRACIA NACIONAL

[...]

Analisemos as questões suscitadas pela obra *Por uma vida melhor*, a começar pela indagação filosófica que se pinça do título da série. Terá uma vida melhor o estudante que se obriga a aprender numa gramática alternativa, onde a "norma popular" se imbrica à norma culta? Ou, para usar a expressão da professora Heloisa Ramos, autora do livro, sofrem os alunos que escrevem errado "preconceito linguístico"? Primeiro, é oportuno lembrar que, mesmo concordando que a língua é um organismo vivo, evolutivo, não se pode confundir uma coisa com a outra, a forma oral e a norma escrita. Cada compartimento deve ser posto em seu devido lugar. Quem troca uma pela outra ou as junta na mesma gaveta gramatical o faz por alguma intenção, algo que ultrapassa as fronteiras linguísticas. E é nesse campo que surgem os atores, aqui cognominados de doidivanas. Mais parece um grupo que considera a língua instrumento para administrar preconceitos, elevar a cidadania e o estado de espírito dos menos instruídos. Como se pode aduzir, embute-se na questão um viés ideológico, coisa que se vem desenvolvendo no País na esteira de um populismo embalado com o celofane da demagogia. [...]

O articulista, numa tentativa de delimitar o objeto do ensino de Língua Portuguesa, cinde oralidade e escrita, na ilusão de que são “compartimentos” que não se misturam; depois, confundindo variação diastrática com variação de modalidade, estabelece identificações entre

¹⁰¹ A crença na unidade da língua, por sua vez, baseia-se numa concepção de vida comunitária harmônica, não cindida, que fantasia a cooperação entre as classes e recalca o antagonismo constitutivo da sociedade capitalista.

norma popular e fala, por um lado; “norma culta” e escrita, por outro. Com isso, além de demonstrar que não conhece o assunto de que se põe a falar, também revela não ter lido o livro em que injeta seu ferrão, pois *Por uma vida melhor* está longe de juntar fala e escrita “na mesma gaveta gramatical”, ao contrário, assume – ao gosto do articulista – as duas modalidades da língua como “objetos diferentes”. Para constatar isso, bastaria ter passado os olhos no título do capítulo que causou tamanha espécie: “Escrever é diferente de falar”.

Dentro desse capítulo encontra-se o trecho sobre concordância nominal e verbal cujo tratamento contrastivo o articulista entendeu como uma equiparação da norma popular à “norma culta”, quer dizer, como uma tentativa demagógica de dar às duas normas o mesmo *status*. Mas os autores do livro não negam que o *status* social da norma “cultura” é superior ao da norma popular, tanto que advertem seu aluno-leitor de que, em virtude disso, a variante popular costuma ser alvo de preconceito linguístico:

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. (RAMOS, 2011, p.12)

Ao contrastar as duas variantes quanto à categoria do número, o livro didático mostra que ambas possuem essa categoria articulada nos mesmos termos (singular/plural), mas expressam esses termos de modos distintos porque estão sujeitas a regras estruturais diferentes. Embora não tenham o mesmo valor social, as duas variantes têm o mesmo *status* linguístico, são variantes plenamente funcionais de uma língua.

Por uma vida melhor, no entanto, opõe categoricamente fala e escrita, e essa segregação estrita acaba por corroborar a noção de senso comum de superioridade da escrita que encontramos em OESP¹⁰², porque qualifica a fala como inferior – menos estruturada, menos organizada, menos planejada que a escrita – e dificulta a percepção de que nas sociedades letradas fala e escrita não se opõem de modo estanque, não existem nem a fala bruta nem a escrita pura: fala e escrita combinam-se de modo variado (e em proporção variável) em todas as esferas da atividade social¹⁰³; além disso, ambas as modalidades podem ser mais ou menos

¹⁰² Também na FSP, principalmente no *editorial* [FSP3] recolhido em nosso *corpus*.

¹⁰³ Em sociedades letradas, todos os adultos e crianças, mesmo que sejam analfabetos, isto é, mesmo que não saibam decodificar o sistema de escrita, possuem algum grau de letramento, pois estão inseridos em práticas letradas. Têm acesso, ainda que mediado, à leitura e à escrita; têm o trabalho, a vida social e pessoal atravessada por textos e desenvolvem estratégias várias para interagir com esses textos e se

estruturadas, mais ou menos organizadas, mais ou menos planejadas; a questão é que se trata de modos distintos de interação entre interlocutores, que, por isso, exigem diferentes estratégias de planejamento e geram diferentes construções composicionais para os gêneros de discurso (des)envolvidos na troca verbal.

O autor de *A espertocracia nacional*, porém, não nota a compatibilidade entre a concepção de escrita do didático *Por uma vida melhor* e a sua própria. Isso se passa ou porque ele lê o simulacro construído pela mídia, mas não lê o livro-fonte, ou porque lê o livro-fonte, mas sua leitura está tão filtrada pelo simulacro, que é como se não o lesse. Segundo o simulacro (que “ignora”, como mostramos, até mesmo o título do capítulo em discussão) o propósito de tal livro é sustentar a “supremacia” da linguagem falada em qualquer circunstância, autorizando “a população menos alfabetizada” a escrever como fala.

O articulista polemiza imprimindo ao estilo de seu texto características que ele imagina tipificar a escrita e marcar a superioridade dela em relação à fala. É pródigo na prolepse dos adjetivos (“irretocáveis escritos”, “singela lição”, “celebrado patrimônio”, “curtos arremates”, “renomados mestres” etc.) e escolhe palavras difíceis, de caráter literário, mais afeitas às belas letras do séc. XIX que à literatura do séc. XX. Seus adjetivos grandiloquentes, “*cognominados de dodivanas*”, “*massas ignaras*”, “*cultores da ignorância*”, dão ao texto um tom acusatório, de discurso judiciário, e ao articulista um *ethos* de um promotor de justiça, a quem incumbe suscitar no júri a indignação contra esse livro-réu (por associação, numa cadeia metonímica, réu é o MEC, que recomendara o livro, o ministro da pasta e, enfim, seu partido).

É um *ethos* semelhante ao que se estabelece no texto de Clóvis Rossi, *Inguinorança*; mas mais pretensioso, porque afetado por um estilo pretensamente erudito. Esse *ethos* se obtém por meio da emulação às autoridades invocadas no artigo, Machado de Assis e Rui Barbosa, autoridades a que o articulista recorre procurando legitimar suas opiniões a respeito da língua:

(OESP4)

Machado de Assis, mulato, gago e epilético, um dos mais ilustrados e respeitados cultores do idioma pátrio, conseguiu de modo exemplar unir o erudito ao popular. Em seus irretocáveis escritos, ensinava que a democracia deixa de ser uma coisa sagrada quando se transforma em “espertocracia” - “o governo de todos os feitios e de todas as formas”. Já de Rui Barbosa, pequena estatura, advogado, diplomata, político e jornalista, cujo nome está inscrito nos anais da história do Direito internacional, pode-se extrair uma singela lição de celebrado patrimônio intelectual: “A musa da gramática não conhece entranhas”. Pois bem, esses dois curtos arremates dos renomados mestres de

apropriar de seus conteúdos. Ver, por exemplo, Lerner (2002), Soares (2012), Kleinman (1995).

nossa língua escrita e falada vêm a calhar neste momento em que a perplexidade assoma ante a barbaridade, patrocinada pelo Ministério da Educação (MEC), de uma "nova gramática", cuja autora assim ensina: "Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados", como frase adequada à linguagem oral, está correta ao ser usada em certos contextos.

Para o grande Rui, a letra da gramática não entra em curvas e evita estratagemas. E o aforista Machado puxa a orelha dos "espertocratas" aqueles que bagunçam ao escrever tal como falam, usando todos os feitiços e formas. E arremata de maneira cortante: "A primeira condição de quem escreve é não aborrecer". Aborrecimento é o que não falta quando vemos "sábios pareceristas", contratados pelo MEC, exibindo o argumento: seja na forma "nós pega o peixe" ou "nós pegamos o peixe", o pescado estará na rede. Se assim é, ambas estão corretas. Para dar mais voltas no quarteirão da polêmica, a pasta da Educação alega que não é o Ministério da Verdade. Donde se conclui que um doidivanas qualquer, desses que se encontram no feirão das ofertas gramaticais estapafúrdias, pode vir a propor um livro de História do Brasil sem nexos, com figurantes trocados e português estropeado. Basta receber o *imprimatur* de outra figura extravagante que seja docente de Português para ser adotado nas escolas. [...]

Além da seleção vocabular arcaizante, coroada pelo latinismo (*imprimatur*), a emulação de estilo se efetua por meio de figuras de linguagem que aludem a formas de expressão típicas da elocução dos autores citados. O Machado de Assis irônico e hiperbólico, das *Memórias póstumas de Brás Cubas*, ecoa em metáforas como "dar voltas no quarteirão da polêmica", "feirão das ofertas gramaticais estapafúrdias", "cofres normativos", "populismo embalado com o celofane da demagogia"; Rui Barbosa, nas perguntas retóricas¹⁰⁴ caras à elocução judiciária, marcadas pela colocação do verbo principal na primeira posição da frase: "terá uma vida melhor o estudante que se obriga a aprender numa gramática alternativa, onde a 'norma popular' se imbrica à norma culta?" e "sofrem os alunos que escrevem errado 'preconceito linguístico'?", perguntas cuja resposta, implícita na enunciação, é "não" e, com isso, se prestam a desqualificar o argumento do oponente, evitando tanto o trabalho de refutá-lo racionalmente quanto o inconveniente de expor tal refutação à réplica.

Essa elocução alta, esse modo de falar muito afetado, ornado e indireto, que é para ser percebido pelos poucos letrados como um "falar difícil", de gente estudada, homologa no plano

¹⁰⁴ A *pergunta retórica* é uma figura de construção cuja finalidade é confirmar um raciocínio ([CÍCERO], 2005). Ela se constrói na relação da enunciação com o enunciado, implica mais de um sujeito de fala e seria descrita, conforme a teoria da argumentação na língua (DUCROT, 1987) como polifônica: há uma afirmação ou uma negação (isto é, um ato de fala afirmativo ou negativo de E2) implicada na pergunta (um ato de fala interrogativo de E1), que aí se inscreve sob a forma de um pressuposto pragmático (da ordem da enunciação). O interlocutor, ao partilhar desse pressuposto, dá seu assentimento tácito ao posicionamento assumido pelo locutor (L), que coincide com o posicionamento do enunciador responsável pelo ato de fala afirmativo ou negativo (E2).

da expressão do discurso normativo-prescritivista o argumento de que a gramática normativa, como “os modos e costumes” refinados, é um meio de ascensão social. (Ou, conforme a inversão produzida pelo DEP, um “pedágio” imposto às classes populares [FSP9]). A gramática normativa seria, a um só tempo, o protótipo e o tesouro do código cultural que as “massas ignoras” têm de adquirir para serem consideradas civilizadas por aqueles que detêm “a chave do elevador” social.

Segundo OESP, os professores ideologizam o debate – ao incluírem a variação linguística, a norma popular e a oralidade em seu objeto de ensino – com o interesse demagógico de legitimar a “ascensão social” da chamada classe C, cuja participação na sociedade de consumo havia sido estimulada durante os governos Lula (2002-2009) por meio de mecanismos como incentivos fiscais para a compra de bens de consumo, financiamentos para aquisição de moradia e concessão de crédito estudantil. A atitude dos professores teria um viés político e ideológico populista por contribuir para o aliciamento, por meio da promoção da “autoestima”, da camada da população que é a base do eleitorado do ex-presidente.

Conforme Octavio Ianni (1973), o traço mais característico dos fenômenos populistas é um paradoxal pacto de classes:

o paradoxo do populismo está em que ele se funda num pacto de classes sociais, ou de seus grupos mais ativos, que continuam a desenvolver-se como tais ao longo da duração do pacto [...] o colapso do populismo envolve sempre tanto um evidente ressentimento entre os membros da aliança preexistente como a maior nitidez nos perfis de cada classe social. (IANNI, 1973, p. 7-8)

O artigo de Gaudêncio Torquato dá mostras de que OESP se ressentia da aliança de classes que garantiu a base política do governo do PT, nos dois mandatos de Lula. Assim, tematiza o ensino de Língua Portuguesa e a variação linguística a pretexto de denunciar o caráter não harmônico de tal aliança, uma vez que o tema serve à constatação da desigualdade entre as partes pactuadas e à desqualificação, conforme a ideologia gramatical do DNP, de uma dessas partes.

Pode parecer que forçamos a interpretação, mas a suposta “aceitação do uso impróprio do idioma” do ex-presidente Lula¹⁰⁵ foi explicitamente relacionada, por um colunista do jornal, à mobilidade social, para cima, das classes populares:

¹⁰⁵ A grande imprensa apelidou o “idioma” do ex-presidente de lulês e molusquês. Esses termos, que qualificam sua língua como uma linguagem de invertebrados, não se referem ao idioleto do ex-

(OESP2) [...] Tal deformação tem origem na plena aceitação do uso impróprio do idioma por parte do ex-presidente Lula, cujos erros de português se tornaram inimputáveis, por supostamente simbolizarem a mobilidade social brasileira.

Corrigi-los ou cobrar o uso correto da língua pelo primeiro mandatário da nação viraram ato de preconceito. [...]

Objetos de conhecimento como a variação linguística, a norma popular e a oralidade estão legitimados pelas ciências da linguagem desde, pelo menos, o séc. XIX e foram oficializados como objetos de ensino, no Brasil, a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*, em 1998, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 2000). Além de estarem amparados pelas ciências da linguagem, os parâmetros oficiais atendem a necessidades pedagógicas. Investigações sobre o fracasso escolar das camadas populares, no Brasil, têm demonstrado que o preconceito linguístico na escola – a discriminação pelos professores, pelos colegas e, principalmente, pelo currículo dos falantes de dialetos regionais ou de socioletos desprestigiados – é um fator considerável para a evasão escolar e determinante para o mau desempenho do estudante das classes populares em português-padrão, nas modalidades oral e escrita (SOARES, 2006, 1998; BAGNO, 2000, 2010; AÇÃO EDUCATIVA, 2011).

É inconsistente, portanto, a acusação dirigida por OESP a professores e linguistas de ideologizar o ensino de língua portuguesa por intermédio da aprovação e adoção do didático *Por uma vida melhor*¹⁰⁶. Esse ensino não é “ideologizável”, porque já é ideológico de partida, é desde sempre ideológico. Seu objeto, a língua, só existe concretamente nas formações

presidente, mas a seu dialeto social, de modo que esses apelidos desqualificam não só o político, mas também sua classe social e seu eleitorado. Invertebrado, no caso, é uma hipérbole para não civilizado: chamar o povo de animal não basta, é preciso chama-lo de animal “inferior”.

¹⁰⁶ Menos enfaticamente, a caracterização do livro como populista surge também na FSP, mas já não há associação explícita entre a ideologia ou a prática docente e as políticas de promoção social do governo Lula. Essa relação está, talvez, implicada num comentário de Ruy Castro, o segundo que colunista dedicou ao tema. *En passant*, por meio de uma oração intercalada, ele lembra que o livro recebera o aval do MEC, pasta àquela altura ocupada pelo pré-candidato do PT à prefeitura de São Paulo, Fernando Haddad: (FSP10) “O livro, aprovado pelo Ministério da Educação, recebeu críticas, inclusive minhas, baseadas nesse e em outros trechos em que a autora parece adotar uma postura populista quanto à língua”. No editorial que dedicou ao tema, porém, diz o jornal que os educadores submetem sua prática a objetivos populistas há “algumas décadas”, desautorizando a interpretação interessada na conjuntura imediata, ou seja, na eleição municipal de 2011: (FSP3) “De algumas décadas para cá, a pretexto de promover uma educação ‘popular’ ou ‘democrática’, muitos educadores dedicam-se a solapar toda forma de saber implicada no repertório de conteúdos que a humanidade vem acumulando ao longo das gerações.” As aspas, irônicas, pedem que se leia “popular” como “populista” e “democrática” como “demagógica”.

discursivas produzidas numa dada formação social e é o lugar de manifestação das ideologias que explicam, justificam e legitimam essa mesma formação social (FIORIN, 2007).

Considerando a semântica elementar da polêmica, examinada no cap. 4 desta tese, notamos que a categoria sêmica mobilizada nos enunciados que imaginam o professor como um demagogo é, principalmente, a da verticalidade (superioridade/inferioridade). Conforme os temas e figuras que se agenciam nesses enunciados, essa categoria pode combinar-se com outras, como a da quantidade (unidade/multiplicidade). Os semas /superioridade/ e /unidade/ que se manifestam em lexemas pertinentes ao campo lexical da /norma/, relacionam-se, conforme a figura da pirâmide, ao “topo” da escala social. Os semas /inferioridade/ e /multiplicidade/, que se manifestam no campo lexical das /variações/, referem-se à base da escala:

(OESP4) [...] Ora, os desprotegidos, os semianalfabetos, os analfabetos funcionais, enfim, as massas ignoras não serão elevadas aos andares superiores da pirâmide se lhes for dada apenas a escada do pseudonivelamento das regras do idioma. Esta é, seguramente, um meio de ascensão social. Mas seus usuários precisam entender que a chave do elevador está guardada nos cofres normativos. Igualmente, as vestimentas, os modos e costumes, a teia de amigos, as referências profissionais são motores dessa escalada. Por que, então, os dodivanas da educação investem com tanta força para eleva a linguagem popular ao patamar da norma culta? [Grifos nossos]

A “norma culta”, posta no topo da pirâmide, é um valor positivo, e a “linguagem popular”, na base, um valor negativo. O DEP, polo oposto na polêmica, leria essa figura como um emblema do elitismo do DNP, pois a pirâmide se caracteriza por ter o topo estreito, convergindo para um ponto ínfimo, quanto mais alto o degrau menos gente ele comporta. É uma figura que entra em contradição com o tema da democratização do ensino de língua, com a distribuição horizontal do conhecimento sobre a língua e do desempenho da norma-padrão, pois representa essa norma como característica de quem está no alto, ocupando um espaço, por definição, não compartilhável com todos e uma posição de poder à qual a maioria, que está por baixo, é obrigada a se submeter. Esse discurso, afinal, corrobora o ponto de vista ao qual, na aparência, o articulista propunha opor-se: ele parece defender a democratização do ensino, mas sua concepção da sociedade sob a forma da pirâmide revela que essa defesa é uma farsa.

Se a riqueza, material e simbólica, de uma sociedade se distribui entre seus membros conforme a figura da pirâmide; se essa sociedade é estruturalmente desigual, então a ineficiência do ensino de língua portuguesa também é estrutural; pois, por ser um instrumento de poder, o padrão linguístico não pode ser compartilhado com os grupos sociais dominados,

que, para continuarem dominados, têm de ser continuamente apartados não só da propriedade dos bens de produção dessa sociedade, mas também de seus instrumentos de dominação ideológica e controle social.

Para afastar a pecha de elitista, que pode recair sobre quem chama de populismo o interesse pela educação popular, outras *opiniões* publicadas em OESP (OESP7, OESP9) procuram construir uma imagem não polarizada e, assim, despolitizada do ensino da norma-padrão, neutralizando a oposição superioridade/inferioridade, porque essa dicotomia remete ao conflito de classes. Na versão de OESP7 da tentativa de neutralizar esses opostos, a norma-padrão é apresentada como um valor das classes médias, “que precisam ganhar a vida pelo esforço próprio”. Assim, quem se desvia da norma ensinada nas “boas escolas” são as classes baixa e alta:

(OESP7) [...] os ricos falam mais a língua normatizada não porque sejam ricos, mas porque puderam estudar em boas escolas. E falam exatamente a mesma língua que um aluno pobre que tenha tido a sorte de cair numa escola pública de boa qualidade.

Nem é preciso procurar muito para encontrar ricos ignorantes que passaram não por escolas, mas por fábricas de diplomas. Eles falam tão mal quanto os pobres que não puderam ir às boas escolas. E acham que, por serem ricos, não precisam estudar.

Na verdade, o estudo e a busca da qualidade profissional são mais um valor das classes médias, que precisam ganhar a vida pelo esforço próprio. [...]

A crença de que a norma-padrão é “um valor das classes médias”, encontra respaldo em *saberes de conhecimento* (CHARAUDEAU, 2006) constituídos pela sociologia da linguagem e pela pesquisa sociolinguística.

O fenômeno da hipercorreção, por exemplo, é entendido, na sociologia da linguagem de Pierre Bourdieu (1998), como característico do pequeno burguês que almeja à distinção burguesa. Segundo o autor, o reconhecimento do padrão linguístico de prestígio é uma habilidade quase universal, difundida pelo ensino escolar da *língua legítima*, ao passo que o conhecimento efetivo desse padrão, que se manifesta na capacidade de reproduzi-lo, é mais restrito à classe dominante. Como essa classe controla os meios sociais da transmissão cultural, ela distribui desigualmente o conhecimento da língua, de modo a distinguir-se por possuí-lo num grau maior e com uma competência mais rara.

A hipercorreção pequeno burguesa resultaria de um esforço de assimilação da *língua legítima*, que, entretanto, não se efetiva, dada a defasagem entre a capacidade de reconhecimento do padrão linguístico e a competência para reproduzi-lo. A hipercorreção,

assim considerada, imprimiria à língua uma direção de mudança divergente da ação normativa da classe dominante. Mas, a burguesia, contraditoriamente, acabaria por reforçar o direcionamento dado pelo uso pequeno-burguês à mudança, pois recorre à *hipocorreção* controlada como estratégia para conservar sua distinção. Isto é, evita “as marcas mais visíveis da tensão e da contenção linguísticas dos pequeno burgueses” (BOURDIEU, 1998, p. 50), de modo a exibir segurança no uso da língua, mesmo em campo minado. Por meio da associação entre “um manejo desenvolvido e a ignorância soberana das regras minuciosas”, o burguês relaxa seu uso da língua nas circunstâncias em que o desempenho do pequeno-burguês é tenso e, inversamente, introduz tensão em realizações que um pequeno-burguês presumiria distensas. Como tendência geral, ainda assim, para Bourdieu a língua muda em virtude da pressão exercida pela pequena-burguesia, à qual a elite resiste, mas não neutraliza.

Habitualmente, os linguistas utilizam-se do termo “hipercorreção” para referir-se à generalização equivocada de uma norma gramatical aprendida; por exemplo, flexionar o verbo *fazer* impessoal (**Fazem* cinco anos que ela imigrou) à semelhança do verbo *ser* (*São* cinco horas). É esse o sentido de hipercorreção em Bourdieu. O sociolinguista William Labov, porém, desvia o uso do termo para referir-se à tendência estatística que os “falantes da classe média baixa” apresentam de ultrapassar falantes de *status* mais elevados no uso das “formas consideradas corretas e apropriadas para estilos formais” (LABOV, 2008, p. 155).

Segundo Labov (2008), a hipercorreção praticada pela classe média baixa é um fator de propagação de certo tipo de mudança linguística que resulta de *pressões sociais vindas de cima*, isto é, do “processo explícito de correção social aplicado a formas linguísticas individuais” (LABOV, 2008, p. 152). Estudando a difusão de traços de prestígio na pronúncia do inglês dos falantes de Nova York, por classe social e por faixa etária¹⁰⁷, o pesquisador observa que “falantes de meia-idade da classe média baixa tendem a adotar o padrão de fala formal dos jovens da classe média alta” (*idem*, p. 171) e isso acelera a difusão de novos traços de prestígio, uma vez que os jovens da classe média baixa estarão duplamente expostos à pronúncia prestigiada: por seus pais se utilizarem dela nas situações mais formais de interação oral e por contato direto com a pronúncia de jovens universitários da classe média alta. Nesse caso, diferentemente do que supõe Bourdieu, o que Labov observa em Nova York é a classe média baixa atuando como difusora de *traços de prestígio* surgidos nos padrões de fala da classe média alta, isto é, difundindo traços de pronúncia a partir de um direcionamento dado pela elite.

¹⁰⁷ Labov escalona seus informantes em 4 classes, tomando por critério a renda e a escolaridade: média alta, média baixa, operária e baixa; e em 4 faixas etárias:

Seja qual for a direção que se imprima à mudança linguística, porém, ambos os autores concordam quanto à norma-padrão ser um valor das classes médias, pois as camadas medias se fiam na perspectiva ascensional prometida pela escolarização. Mas, trata-se de um valor positivo justamente porque simboliza um *status* que as classes médias não têm, o *status* superior a que almejam, o de classe dominante.

O argumento do colunista de OESP, transcrito acima, esboroa-se na indistinção entre socioleto e idioleto. O socioleto é a variante linguística de um grupo social; o idioleto, a de um indivíduo. Há discrepâncias, de grau variado, entre o socioleto do grupo e os idioletos dos falantes que o compõem. O fato de haver ricos que falam “tão mal quanto os pobres que não puderam ir à boas escolas” não invalida a regra geral de que a norma ideal se assemelha mais à língua de grupo, ao socioleto, da classe dominante do que a variantes linguísticas de outros grupos sociais.

O jornalista ignora oportunamente que há diferenças pontuais, que não são muitas, mas são muito estigmatizadas, entre socioletos vernáculos de “pobres” e “ricos”, e faz tábula rasa dessas diferenças. Como se, não importando a “distância” entre a variante materna e a norma-padrão, quem quer que passasse por uma “boa escola” saísse dela com a língua normalizada. Assim, ele atribui mais à escola do que a escola pode fazer. Atribui tudo à escola. Atribui-lhe, cnicamente, o poder de equalizar as diferenças sociais.

6 A voz da verdade

Os textos opinativos, *artigos* e *comentários*, que analisamos nos dois capítulos precedentes, posicionam-se contrariamente à abordagem de questões sociolinguísticas e, de modo geral, ao estudo científico da língua na educação básica. A esse posicionamento aderem três quartos das opiniões de colunistas e articulistas publicadas em FSP e OESP, e ele é reiterado em *editorial* por ambos os jornais (FSP, 19.05.11; OESP, 18.05.11).

A sequência de textos informativos, *notícias* e *reportagens*, produzidas em cada um dos veículos, porém, parece constituir uma narrativa de “descoberta” da verdade, que culmina com a sanção positiva ao contraste didático entre as variedades do português. Há, por fim, o reconhecimento de que a variação linguística existe e de que a língua não se resume à norma-padrão, nem se confina à gramática normativa; admite-se que a realidade da língua seja objeto de investigação e descrição também na educação básica, e não *apenas* na universidade.

Com isso, OESP (13.06.2011) passa a valorizar positivamente a imagem do professor de português que trabalha para ampliar o repertório de seus alunos, em atividades linguísticas diversificadas, e que estimula os estudantes a refletir sobre o funcionamento da língua, mas... desde que essas reflexões estejam a serviço da aprendizagem da norma-padrão.

A FSP, porém, não desmente nem retifica a imagem de professor configurada nas *opiniões* do primeiro caderno. Em sua última reportagem sobre o caso (22.05.2011), ela reabilita a imagem da linguística e dos linguistas, que, assim como os professores da educação básica, haviam sido responsabilizados nos jornais pela ineficiência do ensino de língua materna. Sua reportagem dá a última palavra a pesquisadores do projeto Nurc, concede que encerrem o debate e que seu discurso prevaleça; mas não “ouve” os professores da educação básica, não registra seu testemunho ou sua opinião, desconsidera-os como fonte de informação.

Este capítulo dedica-se a examinar como os jornais, com vistas a encerrar a polêmica a respeito de *Por uma vida melhor*, colocam suas reportagens a serviço de estabelecer e estabilizar uma verdade (um *efeito de verdade*, entenda-se) sobre o ensino escolar da língua

portuguesa. A análise se cumpre em três fases, enfocando objetos distintos no conjunto dos textos informativos do *corpus*.

Primeiro, observamos os títulos das matérias que se referem a *Por uma vida* melhor: no decorrer de um mês e meio, as paráfrases do noticiário sintetizadas nos títulos atenuam, paulatinamente, a qualificação negativa do livro até neutralizá-la ou passam a atribuir a avaliação deletéria que o livro recebera a outras fontes enunciativas, exteriores aos jornais, a fim de isentá-los do juízo de valor estabilizado nas *opiniões* de seus primeiros cadernos.

Depois, mostramos como a matéria inaugural do conjunto, publicada por FSP no caderno Cotidiano em 14 de maio de 2011, reproduz o simulacro construído pelo jornalismo do portal IG, que caracteriza o capítulo “polêmico” como dedicado a prescrever o uso da norma popular, em qualquer circunstância de interação verbal, e, assim, inverte a intenção declarada no dito capítulo, de ensinar concordância nominal e verbal, *segundo a norma-padrão*, para alunos falantes de variedades não padrão.

Por fim, por meio do exame da articulação narrativa subjacente à sequência de reportagens, procuramos depreender a transformação de sentido que se opera no posicionamento de FSP e OESP.

Antes, porém, de passar ao exame dos textos, faremos um excursus para explicar as categorias de análise que empregamos. São noções que dizem respeito ao *efeito de polifonia*, à aparência de que o jornal veicula diversas vozes sociais com diferentes pontos de vista, efeito que se procura obter por meio da *citação* (discurso direto) e da *paráfrase* (discurso indireto) de enunciados colhidos em fontes orais e escritas. A polifonia discursiva produz a ilusão de que o órgão de imprensa é democrático, de que sua visada sobre o “fato”, sua orientação ideológica, é apenas mais uma dentre as que ele acolhe para, presumidamente, representar os diversos atores sociais envolvidos no acontecimento polêmico.

6.1 Muitos falam, poucos dizem

As reportagens que analisamos foram publicadas nos cadernos Cidades (OESP, 17.05.11 e 13.06.11) e Cotidiano (FSP, 14.05.11, 18.05.11 e 22.05.11), com características enunciativas e composicionais muito diversas daquelas que se encontram nos textos de opinião do primeiro caderno. Empregando uma enunciação objetivada, por meio da projeção

enunciava¹⁰⁸ da categoria de pessoa, e procurando obter um grau zero de estilo, de modo a gerar enunciados inexpressivos, que por isso apareçam como impessoais¹⁰⁹, os repórteres passam a palavra aos dois lados da polêmica, sem avaliar explicitamente as falas que transcrevem¹¹⁰, como se dessem voz às personagens para permitir ao leitor posicionar-se autonomamente perante o embate que entre elas se trava. Mas, como sabemos¹¹¹, a enunciação jornalística caracteriza-se por produzir destacamentos, supressões, inversões e inserções nas falas reportadas, a fim de reduzi-las ao posicionamento do jornal; ou, como nota Abramo (2000), a classificá-las de modo maniqueísta, como pertinentes à “realidade do campo do *bem*”, aquela que corresponde à ideologia do jornal, ou à “realidade do campo do *mal*”, aquela que contradiz as imagens do mundo social que o jornal produz e reproduz.

A polêmica distribui suas marcas por todas as instâncias de manifestação do discurso, mas é a instância enunciativa que se relaciona diretamente à encenação do diálogo social na superfície dos textos, por isso as marcas que nela se encontram constituem índices importantes para a apreensão das imagens dos coenunciadores e de suas posições ideológicas. Essa encenação dá-se, principalmente, por meio do discurso direto e do indireto, mas ocorre também por meios não marcados, como a ironia e a paródia, que introduzem a voz do outro no fio do discurso sem reproduzir literalmente suas palavras, apenas referindo sua perspectiva sobre os fatos. O conjunto de diferentes vozes e diferentes pontos de vista inseridos na fala de um mesmo locutor por meio de quaisquer desses dispositivos de citação, em sentido *lato*, constituem aquilo a que Ducrot (1987) chamou Enunciação Polifônica¹¹², apropriando-se de construtos teóricos de Bakhtin/Voloshinov (1999).

A abordagem bakhtiniana da enunciação – conforme as categorias do discurso “direto”, “indireto” ou “indireto-livre” (BAKHTIN/VOCHINOV, 1999, p. 155-173) – foi pioneira entre os recursos para análise material dos textos. Porém, dada a expansão dos estudos do discurso e seu envolvimento com uma diversidade cada vez maior de gêneros, sobretudo os do cotidiano, as ferramentas de Bakhtin tornaram-se insuficientes para dar conta das múltiplas possibilidades

¹⁰⁸ V. cap. 3.

¹⁰⁹ Ver, no cap. 3, os verbetes citados de OESP, “simplicidade” e “impessoalidade”, bem como a análise que empreendemos do estilo preconizado pelo Manual de Redação, a partir do conteúdo de tais verbetes.

¹¹⁰ V. no capítulo 3, nossa análise do verbe de FSP, “verbos declarativos”.

¹¹¹ No capítulo 2, introduzimos as noções parelhas de *aforização* e *frasismo* para nos referir ao processo por meio do qual o jornalismo fragmenta, reconstrói e, no limite, inverte o sentido das “declarações textuais” colhidas de suas fontes.

¹¹² Ver a análise de *Inguinorância*, no cap. 5, em que desdobramos a polifonia enunciativa instalada no enunciado.

de expressão linguística do dialogismo, uma vez que o objeto a partir do qual o autor construiu seu modelo foi o texto literário, particularmente o romance. Há quem diga que Bakhtin é hoje um esteio dos estudiosos avessos à análise linguística, que se apoiariam na objeção do autor ao “objetivismo abstrato” de Saussure, para se dispensarem de lidar com a materialidade da língua:

Bakhtin é um pensador puxado “pra cá ou pra lá”, um pouco conforme as conveniências (não mais que outros, na verdade). Em especial, ele tem sido erigido em paladino dos que, mesmo que não se oponham explicitamente ao tratamento do material linguístico de um conjunto de textos (ou mesmo de breves expressões da linguagem ordinária e cotidiana), consideram que passar pela língua é mais ou menos desnecessário, que o negócio é a interação, a interlocução, a enunciação, o diálogo. [...] São poucos os bakhtinianos que se debruçam – como ele – sobre os detalhes linguísticos, por exemplo, dos textos literários de diversos séculos na Rússia e em diversos países da Europa, para verificar como se materializam nos textos (claro que não para elaborar exercícios gramaticais) as numerosas formas de discurso relatado. (POSSENTI, 2009, p. 64)

Ampliando o instrumental de análise dedicado ao fenômeno da polifonia e, especificamente, à descrição de sua materialidade linguística, Ducrot (1987) identifica enunciações polifônicas em contextos semântico-pragmáticos pouco explorados por Bakhtin, como a “linguagem ordinária”, e em contextos sintáticos não observados sistematicamente pelo autor, como é o caso dos pressupostos inscritos na frase, das diversas modalidades de negação e dos enunciados articulados por operadores argumentativos.

Os desdobramentos propostos por Ducrot acarretam novas possibilidades de descrição da instância da enunciação e possibilitam depreender as vozes que se desdobram na fala *de um mesmo locutor*. Tomemos como exemplo o “discurso indireto”.

Bakhtin/Volochinov (1999, p. 160-5) descrevia as modalidades de discurso indireto (*discurso indireto analisador do conteúdo* e *discurso indireto analisador da expressão*) nos termos da apreensão, feita pelo “autor”¹¹³, do discurso de outrem. Ele distinguia duas vozes em interação, uma englobante, *analisadora*; outra englobada, objeto de análise da primeira.

Ducrot notará que, no discurso relatado, pode haver outras vozes encenadas além daquelas examinadas por Bakhtin, a do “autor” e a do “outro”. O emprego de um operador argumentativo como *MAS*, por exemplo, dentro de uma fala reportada (por um locutor, L) e

113 A AD têm descrito a autoria também como uma instância polifônica. No texto literário, por exemplo, há um autor pressuposto, um autor representado “enquanto ser do mundo”, e casos vários e distintos de convergência entre as vozes do autor e do narrador – o que provoca diferentes efeitos de referencialidade.

remetida a um enunciador (E1), vai desdobrar essa fala em vozes antagônicas, instaurando dentro da “voz analisada” dois enunciadores, um deles refutado (E2), e o outro (E3), aquele cuja perspectiva é introduzida pelo *MAS*, captado (por E1).

L: A Maria diz que / E1 (vai chover, mas dá tempo da roupa secar)/ E2: vai chover/ E3: dá tempo da roupa secar.

Se, por outro lado, essa mesma fala articulada por *MAS* estivesse aspeada, indicando que um locutor (L1) cedeu a palavra a outro locutor (L2), ainda assim a fala citada, agora em “discurso direto”, comportaria dois outros sujeitos além do locutor (L2). Isso é efeito do *MAS*, um operador polêmico que, necessariamente, opõe dois enunciadores fazendo prevalecer a orientação argumentativa do segundo, de modo que seja o seu argumento a produzir uma conclusão válida.

L1: A Maria diz / L2: “vai chover, mas dá tempo da roupa secar”/ E1: vai chover/ E2: dá tempo da roupa secar.

A esse tipo de encenação polifônica os jornais recorrem para mostrar-se como produtores da notícia, mas isentar-se dos posicionamentos por ela implicados. Eis que a polifonia, além de produzir o efeito de que o jornal acolhe o posicionamento de diversos atores sociais, também pode servir para fazer parecer que o jornalista se mantém neutro perante os conflitos que reporta, uma vez que ele pode atribuir o ponto de vista do jornal a outro sujeito, uma “personagem da notícia”, e depois sancionar sua veracidade, como se se tratasse de um dado “objetivo”.

Nos gêneros informativos do jornal, o recurso mais frequente para encenar o posicionamento das personagens da notícia é a citação em discurso direto, principalmente de fontes orais, as “personagens da notícia”. Os manuais de redação dos jornais chamam esse tipo de citação de “declaração textual”:

Reproduzir declarações textuais confere credibilidade à informação, dá vivacidade à reportagem e ajuda o leitor a conhecer melhor o personagem da notícia. (FSP – *on line*)

2 — É preciso, porém, ter o senso exato da medida: nem declarações textuais em excesso, que deem ao leitor a impressão de informações derramadas na lauda sem nenhum critério, nem declarações textuais de menos, que não permitam ao leitor ao menos saber se o repórter efetivamente falou com o entrevistado ou se apenas recolheu informações de segunda mão sobre as suas opiniões.

3 — Algumas recomendações de ordem prática sobre a forma de utilizar este recurso: a) Procure usar declarações textuais a cada um ou dois parágrafos da matéria. Uma frase por parágrafo já seria uma boa medida e ela funcionaria quase como uma testemunha que confirmasse a história ou fato que o repórter quer levar ao leitor. (OESP, 1997, p. 86)

O verbete da FSP indica que a importância desse dispositivo de enunciação, para os gêneros informativos, está no efeito de verdade que as palavras atribuídas à personagem dão ao texto noticioso. Ele se torna digno de crédito, porque, como dispõe o verbete de OESP, há uma “testemunha” que confirma sua história. O depoimento em discurso direto dessa personagem “vivifica” o texto ao apagar momentaneamente a mediação do repórter: quando a personagem diz “eu” parece que fala diretamente ao leitor, sobre quem se projeta o “tu” pressuposto em sua fala.

O verbete de OESP, por seu turno, regulamenta os limites do uso das declarações. Se o texto as tem em excesso, em vez de angariar pode perder credibilidade, pois passará ao leitor a impressão de que o repórter recolheu e acumulou citações aleatoriamente, não organizou as informações e não instalou no texto um narrador capaz de conduzir a narrativa com coerência, delegando vozes de modo a compor um todo organizado de sentido a partir do aporte de cada locutor instalado no texto. Se, por outro lado, o texto é econômico demais no uso das “declarações”, o leitor pode vir a desconfiar da autenticidade do testemunho.

Embora o efeito visado por meio do recurso às “declarações textuais” seja o de reprodução do real, que implica, como critério de verdade, a autenticidade das falas citadas, os manuais dão aos repórteres a prerrogativa de editar e corrigir as declarações que transcrevem. Como se fosse possível mudar o modo de dizer, sem afetar o que é dito; alterar o estilo de um texto, sua forma de expressão, sem acarretar transformação alguma à substância de seu conteúdo:

Na reprodução de declaração textual, seja fiel ao que foi dito, mas, se não for de relevância jornalística, elimine repetições de palavras ou expressões da linguagem oral: um, é, ah, né, tá, sabe? entende? viu? Para facilitar a leitura, pode-se suprimir trecho ou alterar a ordem do que foi dito – desde que respeitado o conteúdo. (FSP, *on-line*) [grifo nosso]

6 – Embora as declarações entre aspas devam transcrever com fidelidade as palavras do entrevistado, adapte o texto às normas gramaticais, acerte as concordâncias, elimine as repetições muito

frequentes e contorne os vícios de linguagem. A menos, claro, que haja alguma razão para se manter literalmente o texto.

7 — A adaptação do texto às normas linguísticas não deve, porém, permitir que ele assuma caráter artificial. (OESP, 1997, p. 87) [grifo nosso]

A questão de fundo é que a fala não tem de ser autêntica para ser verossímil. O importante é que ela corresponda ao *ethos* da personagem – *pareça* autêntica – e, além disso, não prejudique o *ethos* do jornal. Para não o prejudicar, precisa estar de acordo com as “normas gramaticais” assumidas em seu manual de redação e com outros traços de estilo tipificados pela imprensa dita séria, daí as recomendações para eliminar “repetições muito frequentes” e contornar “os vícios de linguagem”; a não ser que haja interesse em manter esses traços negativos na fala de uma personagem para desqualificá-la por meio da caracterização de sua (in)competência linguística.

A citação é, ela mesma, um simulacro discursivo. As operações que a constituem, de seleção e recorte do discurso do Outro, são feitas segundo o crivo semântico do Um. Declarações textuais, separadas por aspas do discurso citante, são “engodos”: a estabilidade do sentido, que o emprego das aspas tem a pretensão de assegurar, é uma ilusão. Palavras *enunciadas* não estão nunca em “estado de dicionário”; seu significado “básico”, “seu núcleo semântico invariável” (se é que existe algo dessa ordem) é contextualizado e ressignificado conforme a configuração semântica global do discurso em se atualizam. Palavras *citadas*, por sua vez, ressignificam-se de acordo com o sentido global do discurso em que se reinserem sob a forma da citação:

A citação exerce um papel absolutamente crucial; rompendo a continuidade do Mesmo com fragmentos localizáveis do Outro, aparece como um engodo necessário, que introduz apenas um simulacro através do próprio gesto que parece introduzir a realidade de um corpo estranho. O próprio adversário frequentemente reforça a eficácia desse engodo; afirmar que a citação é errônea, incompleta, forjada de ponta a ponta... é dizer implicitamente que ela poderia, que ela deveria ser exata, completa e real, que o sentido pode manter-se estável quando um fragmento passa de um discurso a outro. (MAINGUENEAU, 2008, p.107-8)

6.1.1 Frases sem texto

Duas categorias de análise propostas por Maingueneau (2008a, 2010a, 2010b), o destacamento e a aforização, podem nos ajudar a compreender a manipulação das “declarações textuais” pelo órgão de imprensa que, no limite, as transforma de fragmentos de texto em enunciados autônomos e destextualizados. Esses enunciados são postos a circular, *relacionados com* ou *reinseridos em* outros textos, aos quais aportam um sentido pré-estabelecido, fechado e estável, que serve, muita vez, de “chave” para o fazer interpretativo do leitor. As declarações destacadas e aforizadas funcionam à semelhança dos enunciados proverbiais¹¹⁴.

Na imprensa, são abundantes as frases que circulam fora de textos, manchetes, chamadas, títulos, subtítulos, intertítulos, “olhos” e enunciados sentenciosos, como aquele que consta no *corpus* dessa pesquisa, atribuído ao Ministro da Educação, Fernando Haddad: “Só deus escreve certo e, ainda assim, por linhas tortas”. Entretanto, é hoje um consenso nas ciências da linguagem “que o texto constitui a única realidade empírica com que o linguista lida: unidades como a frase e a palavra são necessariamente abstraídas de textos” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 9).

Teriam, então, estatuto de texto esses enunciados breves e autônomos que se resumem a uma frase? Como todo texto pertence a um gênero textual que é correlato de um gênero discursivo, para responder a essa questão devemos examinar se dispositivos como slogans, manchetes e provérbios comportam-se como gêneros textuais.

A classificação desses enunciados, como texto ou não texto, pode variar conforme se considere o gênero de uma perspectiva sociointeracional ou linguístico-textual. Da primeira perspectiva, independentemente de sua extensão e do modo de articulação entre suas partes, um texto é um todo complexo de sentido referido a uma prática discursiva; assim, a placa de trânsito, o slogan, a manchete, uma lista de compras ou um rótulo farmacêutico são textos, porque existem integrados a práticas sociais que lhes determinam um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo relativamente estáveis, isto é, que lhes enquadram num gênero discursivo relativo a certa esfera da atividade humana. Da segunda perspectiva, o gênero refere-se não a práticas discursivas, mas a modos de organização da textualidade; nessa

¹¹⁴ V. nossa discussão a respeito dos provérbios, no cap. 5 desta tese, a propósito da análise do texto “Inguinorança”.

concepção, o texto é um espaço de coconstrução cognitiva de conexões estruturais (coesão) e lógicas (coerência) entre partes de tipo e de extensão variável; assim, não se considerariam textos os enunciados restritos a uma frase ou a frases sem conexão explícita entre si, como as placas de trânsito, as listas de compras e os rótulos de remédio, e dificilmente se admitiriam nessa classe as manchetes e os slogans.

As oscilações na categorização dos provérbios são ilustrativas da concorrência entre essas duas concepções de texto, pois eles são ora considerados como “microgêneros”, por serem enunciados semiautônomos, ora como “enunciados proverbiais”, por poderem ser inseridos em textos de uma ampla gama de gêneros. Mas, apesar dessa ambiguidade categorial, há uma diferença clara entre enunciados como provérbios e slogans, por um lado, e citações e títulos do noticiário, por outro. Esses são destextualizados, isto é, são *destacados de um texto*, aqueles são destacados “por natureza”, já “nascem” sem cotexto determinado.

A destextualização pode ocorrer a um enunciado sobreasseverado do texto-fonte ou pode ser efetuada arbitrariamente por um sujeito citador. A sobreasseveração é “uma modulação da enunciação que formata um fragmento como candidato à destextualização” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 11). São sobreasseverados os trechos apresentados na enunciação como destacáveis por receberem algum tipo de marca, seja “aspectual (genericidade), tipográfica (posição de destaque dentro de uma unidade textual), prosódica (insistência), sintática (construção de uma forma pregnante), semântica (recurso aos tropos), lexical (utilização de conectores de reformulação)...” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 11).

Quer o recorte seja arbitrário, quer corresponda a um trecho sobreasseverado, é comum haver divergências entre os enunciados destacados e sua contrapartida no texto-fonte. Os enunciados sofrem alterações quando são destextualizados; mas, mesmo que o leitor tenha disponíveis o enunciado aforizado e sua fonte textual, e, assim, possa verificar as transformações ocorridas ao trecho recortado, há certa tolerância às diferenças, “como se fosse normal que os dois enunciados divirjam, na medida em que eles obedecem a lógicas distintas” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 12).

A razão disso é que o texto e a aforização resultam de regimes enunciativos diferentes, que implicam diferentes estratégias de subjetivação. O sujeito de um texto é necessariamente descentrado, porque se trata de uma instância interativa, com a responsabilidade do dizer partilhada entre interlocutores, e também porque cada locutor não é idêntico a si mesmo, mas cindido (em sujeito de consciência e sujeito do inconsciente) e plurivocal (atravessados por muitas vozes sociais, isto é, por muitos enunciadores).

Como seu sujeito é cindido e descentrado, o texto é dialógico por natureza e constitutivamente heterogêneo. A aforização, por outro lado, “institui uma cena de fala onde não há interação entre dois protagonistas colocados no mesmo plano” (MAINGUENEAU, 2010a, p.13). O sujeito da aforização fala a um auditório universal, é “alguém que se coloca como responsável, afirma valores e princípios perante o mundo, dirige-se a uma comunidade que está além dos alocutários empíricos que são seus destinatários.” (MAINGUENEAU, 2010a, p.15) A enunciação aforizante faz coincidir o sujeito-aforizador com um *sujeito de direito*, um sujeito no sentido jurídico e moral:

O aforizador assume o *ethos* do locutor que está no alto, do indivíduo autorizado, em contato com uma fonte transcendente. Ele é considerado como aquele que enuncia *sua* verdade, que prescinde da negociação, que exprime uma totalidade vivida: seja uma doutrina ou uma concepção vaga da existência. (MAINGUENEAU, 2010a, p.14)

Aforização é a modalidade enunciativa a que a mídia recorre para manipular a informação e, em última instância, manipular o leitor. No jornalismo, os procedimentos que originam enunciados aforizados são alçados a estratégias de produção da notícia. Seu ponto de partida é, o mais das vezes, “um destacamento por extração de um fragmento” (MAINGUENEAU, 2010, p. 10) operado sobre o texto-fonte da notícia, conforme a lógica da citação – nesse caso, porque há destextualização, trata-se de aforização secundária; mas pode haver também, sobretudo na forma de manchetes e chamadas, enunciados destacados por natureza, que não se relacionam por meio da citação com o texto a que se referem – nesse caso, trata-se de aforização primária.

Abramo (2003) procura tipificar os procedimentos de manipulação da realidade observáveis no jornalismo¹¹⁵ e identifica quatro padrões recorrentes na imprensa escrita:

¹¹⁵ Abramo acreditava na objetividade do jornalismo. Imaginava ser possível separar inteiramente conteúdo opinativo de conteúdo informativo e noticiar um fato com grau zero de distorção, reportar o mundo “tal como ele é”. Imaginava que o jornalismo se relacionasse com a *realidade real*, por isso pensava ser possível distinguir “fato” de “interpretação do fato”; mas o jornalismo não se relaciona com a “A” realidade, e, sim, com diferentes realidades, sempre ideológicas. O fato jornalístico, como diz Charaudeau (2006), é sempre já interpretado, pois a própria classificação de um fato como jornalístico implica um fazer interpretativo, mediado por juízos de realidade, mas também, e talvez principalmente, por juízos de valor. O *Real* é forcluído dos conteúdos representáveis, é excluído das operações de linguagem conscientes, e só irrompe na realidade como fantasmagoria. *Ver* cap. 4. Apesar de discordarmos do ponto de partida de Abramo, isto é, de que seja possível ao jornalismo captar a realidade-real (de que lhe seja possível, por exemplo, captar o sentido “original” da fala das personagens da notícia) consideramos que seus “padrões de manipulação” descrevem mecanismos efetivos de produção de sentido, ainda que não haja um sentido primeiro, “original”, a que se possa retornar.

ocultação, fragmentação, inversão e indução. Dois deles, os padrões de *fragmentação* e *inversão* relacionam-se à enunciação aforizante, tal como a descrevemos acima.

Vejamos, rapidamente, em que consistem esses quatro padrões e como eles pressupõem um ao outro.

O padrão de *ocultação* opera antes da produção textual propriamente dita, durante o planejamento da edição, quando se determinam quais fatos são jornalísticos e quais não o são, isto é, quando o órgão de imprensa decide, no momento da elaboração da pauta, quais dados da realidade merecem a cobertura da mídia. Mas, atenção: não é a realidade que se divide em fatos jornalísticos e não jornalísticos,

o que vai tornar jornalístico um fato independe das suas características reais intrínsecas, mas sim das características do órgão de imprensa, da sua visão de mundo, da sua linha editorial, do seu ‘projeto’[...] tomada a decisão de que um fato "não é jornalístico", não há a menor chance de que o leitor tome conhecimento de sua existência, através da Imprensa. (ABRAMO, 2003, p. 26-7)

O padrão de *fragmentação* opera desde o planejamento até o término da edição, interferindo, principalmente, na busca da informação e na elaboração do texto. Envolve dois processos: a *seleção dos aspectos* do “fato jornalístico” que a imprensa apresentará ao público e a *descontextualização* dos aspectos selecionados. Esses processos, quando intervêm na redação do texto noticioso, materializam-se por meio dos destacamentos e destextualizações operados pelo repórter sobre os textos de suas fontes, orais e/ou escritas.

O padrão de *inversão*, por sua vez, ocorre, principalmente, no momento de edição da matéria ou conjunto de matérias; “opera o reordenamento das partes [já descontextualizadas conforme o padrão de *fragmentação*], a troca de lugares e de importância dessas partes, a substituição de umas por outras e prossegue, assim, com a destruição da realidade original e a criação artificial da outra realidade” (p. 28). Pode-se *inverter* metodicamente: a relevância dos aspectos; a forma pelo conteúdo; a versão pelo fato; a opinião pela informação.

O padrão de *indução*, por fim, resulta da combinação dos três padrões precedentes: “submetido, ora mais, ora menos, mas sistemática e constantemente, aos demais padrões de manipulação, *o leitor é induzido a ver o mundo não como ele é, mas sim como querem que ele o veja*” (ABRAMO, 2003, p. 33). [Grifo do autor]

Desses padrões, os que melhor caracterizam a manipulação da informação pela imprensa, no caso da “polêmica” sobre *Por uma vida melhor*, são: o de *fragmentação*, pois foi

a partir da *seleção dos aspectos* que diziam respeito à descrição da concordância verbal e nominal na variante popular do português e da *descontextualização* desses aspectos, que se produziu o simulacro segundo o qual esse livro se dedica ao ensino da norma popular; e o de *inversão*, uma vez que essa *seleção parcial* operada sobre o texto do didático permitiu inverter a importância das partes, colocando em primeiro plano a concordância segundo a variante popular, *aspecto* que, no enunciado-fonte, era secundário e, inversamente, colocando em segundo plano a concordância segundo a norma-padrão, *aspecto* que, para o enunciado-fonte, era o prioritário.

Quanto às modalidades do padrão de *inversão*, duas são particularmente afetadas pela enunciação aforizante: (I) a inversão da versão pelo fato e (II) a inversão da opinião pela informação.

I - Inversão da versão pelo fato:

o órgão de imprensa praticamente renuncia a observar e expor os fatos mais triviais do mundo natural ou social, e prefere, em lugar dessa simples operação, apresentar as declarações, suas ou alheias sobre esses fatos. Frequentemente, sustenta as versões mesmo quando os fatos as contradizem. [...] Tudo se passa como se o órgão de imprensa agisse sob o domínio de um princípio que dissesse: se o fato não corresponde à minha versão, deve haver algo errado com o fato. (ABRAMO, 2003, p. 30)

Os dois extremos da inversão da versão pelo fato são, segundo Abramo (2003), o *frasismo*, “abuso da utilização de frases ou de pedaços de frases sobre uma realidade para substituir a própria realidade” (p. 30), e o *oficialismo*, a adoção de uma versão “oficial” a respeito do fato:

A melhor versão oficial é a da autoridade, e a melhor autoridade, a do próprio órgão de imprensa. À sua falta, a versão oficial da autoridade cujo pensamento é o que mais corresponda à do órgão de imprensa, quando se trata de apresentar uma realidade de forma ‘positiva’, isto é, de maneira a que o leitor não apenas acredite nela mas a aceite e adote. Caso contrário [isto é, quando se trata de apresentar uma realidade de forma ‘negativa’], a versão que mais se opõe à do órgão de imprensa. (p. 30)

II – Inversão da opinião pela informação:

o órgão de imprensa apresenta a opinião no lugar da informação, e com a agravante de fazer passar a opinião pela informação. O juízo de valor é inescrupulosamente utilizado como se fosse um juízo de realidade, quando

não como se fosse a própria mera exposição narrativa/descritiva da realidade. (p.31)

[...]

A informação, quando existe, serve apenas de mera ilustração exemplificadora da opinião adrede formada e definida - a tese - e que, esta sim, se quer impor à sociedade. (p.32)

O artifício do jornal para parecer democrático e plural, a veiculação de diversos pontos-de-vista sobre o assunto da notícia, visa a garantir a prevalência da orientação ideológica do próprio jornal. Quando “reproduz” o diálogo social, o jornalista apresenta-o no modo da “declaração textual”; entretanto, esse tipo de enunciado está sujeito ao regime enunciativo da aforização, que oculta o diálogo constitutivo do discurso e apresenta a fala de cada sujeito como autônoma e transcendente de modo a fazer do sujeito-aforizador um portador de verdades absolutas (no caso, um portador das verdades do próprio órgão de imprensa), ainda que seus universais sejam generalizações abstraídas de opiniões particulares.

6.2 Os títulos

Um exame conjunto dos títulos de textos informativos recolhidos no *corpus* nos dá a ver que não é só por meio das citações, fragmentadas e remontadas, que os gêneros informativos do jornal transfiguram o sentido de suas fontes. Como não se pode variar o modo de dizer sem afetar o que é dito, a produção de novos sentidos a partir de sentidos prévios ocorre em qualquer tipo de reconstrução parafrástica. Se, nas citações, as alterações que se introduzem no texto-fonte são escamoteadas com o emprego das aspas, cuja função é atribuir as palavras citadas a uma fonte consultada pelo jornalista, o que exime o jornal da responsabilidade pelo que é dito; na paráfrase, por outro lado, principalmente naquelas contidas em títulos e chamadas¹¹⁶, a responsabilidade pelo que se diz é assumida inteiramente por um metaenunciador jornalístico. Títulos são, portanto, enunciados que nos permitem identificar alterações explícitas no posicionamento do jornal, quando as há.

Os títulos extraídos da FSP e reproduzidos abaixo, em ordem cronológica, demonstram a transformação, paulatina, no viés do jornal. Este não só deixa de ser refratário ao DEP, como termina por aderir a sua versão dos fatos:

¹¹⁶ Títulos e chamadas devem condensar o conteúdo da matéria, dando ao leitor informação suficiente para avaliar se lhe interessa ou não ler o texto a que se referem.

- (1) Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância – do Rio (14.05.2011) *Reportagem*
- (2) ABL critica livro distribuído pelo MEC que defende erro em fala – do Rio (17.05.2011) *Notícia*
- (3) Língua oral e escrita – trechos de livro didático com variantes do português causam discussão (18.05.2011) *Box*
- (4) MEC descarta regra do “jeito certo” de falar desde 1997 – Antônio Gois – do Rio (18.05.2011) *Reportagem*
- (5) O senso comum confunde a língua com a norma culta –Thaís Nicoleti de Camargo – (18.05.2011) *Análise*
- (6) Uso errado do pronome ao falar aproxima classes sociais – (22.05.2011) *Chamada de primeira página*
- (7) Mesmo falantes cultos não seguem a norma-padrão – Antônio Gois – do Rio (22.05.2011) *Reportagem*

A mudança de posicionamento do jornal é indiciada pelas seguintes operações semânticas:

- Do título (1) para o (2), o processo ilimitado, sem início nem fim, indicado pelo infinitivo “errar” é substituído pela coisa feita e acabada, o substantivo “erro”.
- O complemento de (1), “concordância”, é substituído em (2) por “em fala”. Mas aquele diz respeito ao objeto do erro, este ao âmbito em que o erro ocorre. Então, em (2), há uma circunscrição do assunto, uma contextualização ausente em (1). Para o leitor que conserva a memória de (1) enquanto lê (2), os complementos se integram: não se trata de *errar concordância*, de modo absoluto, mas do *erro de concordância na fala*.
- Em (3) não se fala mais em “erro”, mas em língua “oral” e “escrita” como *variantes do português*. Esse enunciado não está mais sob a perspectiva do DNP, como os dois anteriores, mas sob a do DEP.

A compreensão do título (4) depende de como se interpreta o sintagma entre aspas (trataremos dessas aspas depois de termos examinado os títulos de OESP).

- O título (5) pressupõe que língua e norma culta sejam objetos distintos e irreduzíveis um ao outro. Seu enunciado é interpelado por ambos os discursos, o DNP e o DEP. Conforme o DEP, distingue a língua (o multissistema) da norma culta (um dos muitos sistemas), mas, conforme o DNP, não distingue norma culta (objetiva) de norma-padrão (ideal).
- O título (7) desfaz essa confusão ao pressupor que a variante linguística dos falantes cultos (norma culta) não é a norma-padrão. Pela primeira vez o jornal aplica essa distinção, reconhecendo que a língua “padronizada” nos compêndios de gramática não corresponde à língua efetivamente falada pelos falantes considerados cultos.

Não por acaso, elidimos nessa recensão o enunciado (6). Todos os outros foram publicados no interior do caderno *Cotidiano*, no miolo do caderno, onde as reportagens dividem o espaço com os classificados ou com grandes anúncios que ocupam até 2/3 da página. O enunciado (6), porém, não é um título de matéria (notícia ou reportagem), mas uma chamada de primeira página, que remete à reportagem de *Cotidiano* cujo título é (7).

Os enunciados (6) e (7), embora refiram-se à mesma matéria, estão em perspectivas opostas. Aquele se articula à dicotomia certo/errado que caracteriza o DNP; esse pressupõe¹¹⁷ que nenhum falante “segue” a norma-padrão, anulando a oposição categórica certo/errado, uma vez que nega a existência do polo “certo”.

Podemos supor que essa contradição se explique pelo fato de os enunciados terem sido publicados em cadernos separados. No caderno *Cotidiano*, conforme a polêmica se arrastava, um dia depois do outro, e perdia o caráter de novidade, aumentava a presença do DEP nos textos informativos. O primeiro caderno, porém, não foi afetado pela mudança de perspectiva que caracterizou a sequência de reportagens nas páginas destinadas às pautas sobre Educação.

Uma semana depois de ter veiculado as primeiras *opiniões* sobre o assunto, o primeiro caderno ainda ecoava os sentidos por elas estabelecido. Assim, em vez de observar que a regra de uso do pronome oblíquo não é a mesma no português brasileiro e no português europeu, o enunciado (6) assevera a ideologia prescritivista, apresentando o “erro” dos brasileiros como general e igualmente distribuído: pobres ou ricos, pouco ou muito escolarizados, todos erram.

Se considerarmos a totalidade dos títulos de OESP relativos ao mesmo factóide, não será clara, como na FSP, a substituição do discurso normativo-prescritivista pelo discurso do ensino plural. No caso de OESP, nos pareceu mais adequado separar, de um lado, os enunciados publicados no jornal eletrônico (site), de outro, as matérias publicadas em papel e submetidas à editoria de *Cidades*.

Os títulos publicados exclusivamente no site articulam-se ao DNP, operam com a dicotomia certo/errado e não são afetados pelo DEP¹¹⁸.

Os que se publicam no papel, porém, parecem submeter-se a um processo de transformação de sentido similar ao que ocorre com os títulos da FSP, passando da reprovação

¹¹⁷ O pressuposto é instalado pelo operador de escalaridade “mesmo”, que marca o limite de uma escala de argumentos orientados para a conclusão de que a norma-padrão não é “real”, no sentido de que não se realiza objetivamente no desempenho dos falantes.

¹¹⁸ Para conferir esses títulos, consulte o quadro de sistematização do *corpus*, no final do cap.2 (Quadro 2 - Textos recolhidos de O Estado de S. Paulo).

à aprovação do tratamento didático dado por *Por uma vida melhor* à variação linguística. E-
los:

- (1) Livro adotado pelo MEC defende “erro” – de Brasília – (13.05.11) *Notícia*
- (2) UFRN aprovou obra que defende fala popular – Rafael Moraes Moura – Brasília – (17.05.2011) *Reportagem*
- (3) Livro que tolera erros na fala não será recolhido – Eugênia Lopes – (19.05.2011) *Notícia*
- (4) Para entender – Livro distingue fala de escrita – (01.06.11) *Box*
- (5) Variante linguística é cobrada no vestibular – Mariana Mandelli (13.06.2011) *Reportagem*
- (6) MPF arquiva inquérito de obra acusada de apoiar erro – (02.07.2011) Estadão. Edu – *Notícia* (papel)

Nessa série de títulos, a mudança de posicionamento do jornal (do DNP para o DEP) é
indiciada pelas seguintes operações semânticas:

- A substituição de “erro” (1) por “fala popular” (2), como complemento de “defende”.
- A alteração dos predicados de “livro” – “*defende* fala popular” (2) por “*tolera* erros na fala” (3) e, sucessivamente, por “*distingue* fala de escrita” (4);
- O apagamento, nos títulos (4) e (5), da referência à polêmica, antes marcada no sentido agonístico dos verbos “defender” e “tolerar”;
- Em (5), a avaliação positiva que a variação linguística recebe quando se diz que é “cobrada no vestibular”;
- Em (6), a atribuição da avaliação negativa do livro a um enunciador cuja perspectiva o locutor não assume (a obra foi acusada, mas pelo MPF, não por “nós”).

Destacamentos como os que ocorrem nos títulos FSP(4) e OESP(1), transcritos acima, não são citações. As aspas que acompanham “jeito certo” e “erro” não marcam a introdução de palavras do Outro no discurso do Um, mas uma atitude de distanciamento do locutor em relação a suas próprias palavras.

Jacqueline Authier-Revuz (1998) estudou as fontes do dizer mobilizadas por meio do emprego de aspas (e por outras marcas de clivagem na enunciação, como, por exemplo os parênteses), dando um enquadramento novo àquilo que Bakhtin chamara de “discurso indireto livre analisador da expressão” (BAKHTIN, 1999, p. 162). A autora distingue, no emprego das aspas, aquelas que marcam a distinção entre a fala de um locutor e a fala de outro, admitido enquanto “outro” (citação), daquelas que distanciam um locutor de suas próprias palavras

(modalização autonímica), de modo a indicar uma não coincidência do discurso consigo mesmo.

A metaenunciação produz um enunciado atravessado pela voz do outro, no sentido dado por Bakhtin, isto é, atravessado por vozes sociais, uma vez que o sujeito se constitui na interação social, mas também atravessado pelo inconsciente, pela ressonância de significantes que escapam ao domínio de um sujeito “pleno” e uno:

A linha de fratura fundamental que separa, de um lado, o sujeito-origem – aquele da psicologia e suas variantes “neurais” ou sociais – e, de outro, o sujeito-efeito – aquele assujeitado ao inconsciente, da psicanálise, ou aquele das teorias do discurso que postulam a determinação histórica de um sentido não-individual – é aqui crucial, porque ela coloca fundamentalmente a questão da representabilidade, para um enunciador, de sua enunciação e do sentido que nela se produz (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 184-5).

A autora critica Ducrot por ter ele elaborado uma teoria da enunciação cujo sujeito, apesar de polifônico, permanece centralizado e centralizador, como um diretor teatral que distribuísse seu texto entre os papéis de um drama, como o “encenador da representação enunciativa” (1998, p. 187). Propõe, então, que essa centralidade do sujeito seja reinterpretada à luz da categoria lacaniana do imaginário. Assim, compreender-se-ia o “encenador”, o “estrategista” como uma figura imaginária “encarregada de assegurar a ilusão necessária do UM”, que permite ao sujeito “funcionar como não um” (1998, p. 188). A metaenunciação, segundo essa hipótese, é o “lugar” onde o sujeito mostra sua cisão, onde ele se mostra “não coincidente consigo mesmo e destituído de um sentido, que lhe é irrepresentável” (1998, p. 189), por isso só se pode compreender a representação metaenunciativa em relação ao que, na enunciação, é irrepresentável – a falha, a falta, a flutuação do sentido.

Ao voltar-se sobre a própria enunciação para explicitar o diálogo com as vozes alheias que a constituem, os sujeitos não só operam estratégias comunicacionais – de precaução, diferenciação, delimitação do sentido – como também manifestam a negociação obrigatória de todo o enunciador com e heterogeneidade constitutiva de seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 2004). As não coincidências – do discurso consigo mesmo, das palavras com as coisas, das palavras consigo mesmas e entre os interlocutores – não são da ordem da exceção e do equívoco, são intrínsecas ao discurso.

Essas “negociações do enunciador com as não coincidências de seu dizer” articulam-se à imagem que o enunciador faz de si e de seus enunciatários, à imagem que ele supõe seus enunciatário façam dele, e à imagem que ele supõe seus enunciatários façam de si mesmos. O

ethos e seus desdobramentos têm, em suma, uma constituição metaenunciativa, materialmente marcada nos textos por meio dos expedientes da modalização autonímica.

As aspas que isolam “erro”, no título (4) de OESP, indicam uma não coincidência do discurso consigo mesmo. Elas encerram um juízo de valor, o que não cabe, dadas as características de gênero, aos textos informativos. Esse juízo provém das opiniões publicadas no primeiro caderno, que transformaram um fato banal para o ensino de LP – o contraste entre a norma-padrão e uma norma real – num fato espetacular para o jornalismo. Ocorreu, pois, como já havíamos sugerido,¹¹⁹ que a opinião publicada nesses jornais, e encampada por seus editoriais, pautou a reportagem e manipulou o repórter a investigar para “descobrir” a verdade sobre a gramática da língua e seu ensino na escola.

Caso a palavra não estivesse entre aspas, o juízo de valor seria atribuído ao enunciador da informação e isso o caracterizaria como inepto, sem competência para fazer a reportagem. A competência do repórter, seu saber-fazer, se qualifica pelas atitudes de distanciamento e isenção, que exigem a abstenção de avaliar moralmente os fatos a serem reportados. As aspas, assim, visam à produção de um *ethos* conveniente para o enunciador-repórter, um *ethos* que lhe faça parecer digno da confiança de seu leitor.

As aspas que demarcam “jeito certo”, no título (4) da FSP, estão, também, destacando do enunciado informativo um juízo de valor, para que este não afete negativamente o *ethos* do repórter. Mas, como nota Authier-Revuz, quando as aspas indicam modalização autonímica, não se consegue determinar com precisão o texto-fonte das palavras que elas delimitam, não se pode encontrar uma origem “externa” para as palavras assim modalizadas, pois que se trata de um Outro constitutivo, incorporado no Um. No caso de uma não coincidência do discurso consigo mesmo¹²⁰, isto é, se as aspas de “jeito certo” indicam precaução do enunciador jornalístico para que ele não seja confundido com um enunciador opiniático, que emitisse juízos de valor em vez de juízos de fato, seria impossível localizarmos precisamente a expressão destacada num dos textos opinativos publicados a respeito do assunto no mesmo ou em outro veículo, pois essa expressão não reproduziria um fragmento textual, apenas aludiria a outra formação discursiva, à qual o enunciador-repórter não quer ter seu enunciado vinculado.

¹¹⁹ V. capítulo 3.

¹²⁰ Estamos considerando, a partir da classificação dada por Authier-Revuz (1998, 2004) que, nos dois casos de MA em exame, trata-se de não coincidência do discurso consigo mesmo. Talvez pudéssemos postular, porém, que esses casos se devem a uma não coincidência de tipologia enunciativa (texto informativo/opinativo), como uma precaução, por parte do locutor, para evitar que o estilo do gênero comentário contamine a reportagem.

“Jeito certo”, entretanto, relaciona-se a uma passagem sobreasseverada dos PCN de Língua Portuguesa, fazendo-lhe uma referência parafrástica, mas identificável. Parece-nos, portanto, que também cabe ler esse fragmento sob a lógica da *aforização*. As aspas, então, teriam dupla função. Considerando as duas possibilidades de leitura que elas autorizam, o título (4) ao mesmo tempo que refere uma orientação pedagógica dos PCN, no modo da *aforização*, indicaria, pela não coincidência do discurso consigo mesmo, que essa orientação provém de uma formação discursiva que se opõem ao posicionamento (geral) da mídia sobre o assunto.

O fragmento sobreasseverado dos PCN é “[...] a escola precisa livrar-se de vários mitos: o que de existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. [...]” (BRASIL, 2000, p. 31). [Grifos nossos]

O sintagma */forma “certa”/* transmuda-se, no título da reportagem, em *!“jeito certo”/*. A alteração mais significativa do título (4) em relação a sua “fonte”, porém, diz respeito ao substantivo cujo sentido esse trecho aspeado restringe. O título em questão traduz *mito* por *regra* (*mito* de que existe uma única forma “certa” de falar > *regra* do “jeito certo” de falar), substituindo um valor negativo do discurso citado, por um valor positivo do discurso citante. O *citado* entende *mito* como *crença sem fundamento*, que obsta à construção do conhecimento (no caso, do conhecimento sobre a escrita) ao passo que o *citante* concebe *regra* (= norma positiva) como um princípio “jurídico” que garante às pessoas, quando falam, entenderem umas às outras; garantia essa que a “regra” de homogeneidade da fala estenderia à escrita, consoante o outro *mito* referido no mesmo trecho dos PCN, o de que a escrita é o espelho da fala.

O enunciador responsável pela perspectiva dominante no título (4) procura livrar *Por uma vida melhor* da acusação de ensinar errado, por isso apresenta o livro como obediente às orientações dos PCN; mas, ao traduzir *mito* por *regra* valoriza negativamente essas orientações, assumindo a axiologia do DNP.

O título (7) do mesmo jornal (FSP), porém, marca uma mudança de perspectiva: o enunciador-repórter passa a avaliar positivamente a concepção multissistêmica de língua, orientando seu discurso conforme as categorias semânticas e axiológicas do DEP.

Nas próximas seções, por intermédio da análise das reportagens sobre o caso publicadas em ambos os jornais, examinamos como seus textos passam a assumir o posicionamento do DEP.

6.3 As reportagens

6.3.1 A primeira reportagem da FSP e a reprodução do simulacro

No primeiro texto informativo sobre *Por uma vida melhor* publicado na FSP, em 14 de maio de 2011, a referência à principal fonte da reportagem, o próprio livro a pretexto do qual se armou a polêmica, é precária. A fim de contextualizar os enunciados destacados pelo jornalismo do portal IG: “Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas”; “ser vítima de preconceito linguístico”; no jornal reproduz o parágrafo de que os dois trechos haviam sido destacados, apenas reestabelecendo a ordem e a articulação entre eles.

Observe-se a passagem do texto-fonte transcrita no “olho” da reportagem:

C6 cotidiano 1 ★ ★ SÁBADO, 14 DE MAIO DE 2011 FOLHA DE S. PAULO

Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância

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

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

DO RIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pasquale Cipro Neto, colunista da Folha, alerta para o risco de exageros. “Uma coisa é manifestar preconceito contra quem quer que seja por causa da expressão que ela usa. Mas isso não quer dizer que qualquer variedade da língua é adequada a qualquer situação.”



Alan Pedro/Agência RBS

» BEIJADO Casais gays e heterossexuais reuniram-se em Florianópolis ontem para a ação “Um Beijo a Bolsonaro”, de repúdio ao deputado, que tem criticado homossexuais

Trecho do livro didático “Por uma Vida Melhor”

A reportagem da FSP reproduz o simulacro construído no portal IG, omite que o livro didático dá atenção à variante popular para poder comparar com ela a “norma culta”, seu objeto de ensino, dando a entender que ele prega a substituição da norma culta pela popular ou que sugere ao aluno utilizar a norma popular em quaisquer circunstâncias de interação verbal.

A construção do “fato” jornalístico apoia-se na versão do portal IG¹²¹ e o exame de suas circunstâncias, causas e consequências no depoimento das “personagens” da notícia. As personagens, porém, não são quaisquer dos envolvidos no acontecimento. Sua seleção, pelo repórter, segue o princípio do oficialismo (ABRAMO, 2000): quanto mais oficial a fonte, melhor.

Citam-se: um documento ministerial, a autora do livro didático em questão, a suma autoridade em gramática da ABL e o consultor/columnista do jornal para assuntos de língua portuguesa. Atores sociais destituídos de autoridade, como alunos e professores que se utilizam de *Por uma vida melhor* nas 4.236 escolas em que o livro foi adotado, não fazem parte do “fato jornalístico”, não são feitos personagens da notícia.

FONTE	PERSONAGEM	INSTITUIÇÃO	VERBOS DECLARATIVOS	DECLARAÇÕES
Site IG	Livro didático <i>Por uma vida melhor</i>	ONG Ação Educativa	diz que	na variedade linguística popular, <i>pode-se dizer</i> “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”
			afirma	“Você pode estar se perguntando: ‘mas eu posso falar Os livro?’ Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você pode ser vítima de preconceito linguístico”
	Site IG		revelou	
MEC	Parâmetros Curriculares Nacionais	MEC	afirma	“A escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar, a que parece com a escrita; e o de que a escrita é o espelho da fala”
			continua	“Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural, que além de desvalorizar a forma de falar do aluno, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos”
Uma das autoras do livro	Heloísa Ramos		disse que	a citação polêmica está num capítulo que descreve as diferenças entre escrever e falar, mas que a coleção não ignora que “cabe à escola ensinar as convenções ortográficas e as características da variedade linguística de prestígio”
Linguista	Evanildo Bechara	Academia Brasileira de Letras	critica ... diz	os PCNs. “Há uma confusão entre o que se espera da pesquisa de um cientista e a tarefa de um professor. Se o professor diz que o aluno pode continuar falando ‘nós vai’ porque isso não está errado, então esse é o pior tipo de pedagogia, a da mesmice cultural”
			continua	“Se um indivíduo vai para a escola, é porque busca ascensão social. E isso demanda da escola que lhe ensine novas formas de pensar agir e falar”
Consultor	Pasquale Cipro Neto	FSP	alerta	para o risco de exageros. “Uma coisa é manifestar preconceito contra quem quer que seja por causa da expressão que ela (<i>sic</i>) usa. Mas isso não quer dizer que qualquer variedade da língua é adequada a qualquer situação”

Quadro 14 - “Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância” - declarações textuais

¹²¹ Notícia que transcrevemos no início do cap. 2 desta tese.

Como o depoimento de cada uma dessas personagens vale o quanto vale sua autoridade, o sentido argumentativo de suas falas, seu poder de persuasão¹²², sobrepõe-se a seu valor referencial. A reportagem não se textualiza por meio de uma construção composicional de tipo expositivo, como dispõem os manuais de redação dos jornais e os manuais didáticos de jornalismo, mas por meio de uma construção argumentativa.

Inteiramente constituída de testemunhos de autoridade, a argumentação que se perfaz no decorrer do texto está disposta do seguinte modo: as autoridades que apoiam o posicionamento do didático (os PCN e a autora do livro, Heloísa Ramos) apresentam-se primeiro e as autoridades que a ele se opõem (Bechara e Cipro Neto), apresentam-se depois, como portadoras da opinião que prevalece.

O exame dos verbos declarativos (*verba dicendi*) que articulam as “declarações textuais” ao texto do locutor-jornalista confirma que a orientação argumentativa da reportagem faz prevalecer o viés do discurso normativo-prescritivo.

O testemunho dos PCN encaixa-se na reportagem mediante os verbos “afirma”, depois da primeira citação, e “continua”, depois da segunda. O testemunho da autora do didático, em discurso indireto, é introduzido por “disse que” e a essa fala reportada se articula, sem outra mediação, senão as aspas, esta *aforização*: “cabe à escola ensinar as convenções ortográficas e as características da variedade linguística de prestígio”, declaração que encerra um gesto de condescendência do DEP para com o DNP.

A declaração de Bechara, por outro lado, insere-se depois de o locutor dizer que o acadêmico da ABL “critica” os PCN, e a de Cipro Neto é precedida pelo verbo “alerta”.

Os verbos com que se inserem os testemunhos de apoio ao livro (afirmar, continuar, dizer) não têm sentido avaliativo e não operam nenhum julgamento quanto ao conteúdo do que é dito; já os que introduzem as falas das autoridades que representam o posicionamento do jornal (criticar, alertar) são portadores de juízos de valor. “Criticar”, no caso, significa exarar um juízo negativo, é um eufemismo para “reprovar”. “Alertar”, considerando que os discursos prescritivos preveem sanções para quem não cumpre seus preceitos, é um eufemismo para “advertir”.

A autoridade suprema que, segundo Abramo (2000), é a do próprio órgão de imprensa, é convocada para emitir a palavra final, e o “colunista da **Folha**” dá sua opinião baseando-se

¹²² No caso do argumento de autoridade, não se pode confundir persuasão com convencimento. Uma autoridade não convence, impõe, coage: é o argumento do Lobo contra o Cordeiro.

inteiramente no simulacro circulante na mídia. Ao advertir que “qualquer variedade” da língua não é adequada a “qualquer situação”, o professor Pasquale toma como fonte a “notícia” do portal IG – e demonstra não ter lido o livro “polêmico”, pois este justificava o ensino da “norma culta” por haver situações de interação social em que seu uso é imperativo e incontornável.

6.3.2 A suíte da Folha

Quando *comparamos* a reportagem de 14.05.11 com a suíte de 18.05.11 notamos que, quanto ao uso das fontes, o texto da sequência reproduz parcialmente seu antecessor.

FOLHA DE S.PAULO
QUARTA-FEIRA, 18 DE MAIO DE 2011 ★ ★ ★ cotidiano C5

MEC descarta regra do ‘jeito certo’ de falar desde 1997

Para Ministério da Educação, a escola precisa ‘livrar-se do mito de que existe uma única forma certa de falar’

Livro adotado na rede pública gerou polêmica; membro da ABL diz que orientação do MEC foi um ‘erro de visão’

ANTÔNIO GOIS DO RIO

A orientação para que as escolas não “consertem a fala de aluno para evitar que ele escreva errado” consta desde 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais — ou seja, passou pelos governos FHC, Lula e Dilma.

Os documentos servem como orientação a escolas, professores e editoras.

Quando abordou nos PCNs o tema “qual fala cabe à escola ensinar”, o Ministério da Educação já orientava que a escola “precisa livrar-se do mito de que existe uma única forma certa de falar”.

Mesmo assim, surgiu recentemente uma grande discussão sobre variações na linguagem oral em desacordo com a norma culta, motivada pelo livro didático “Por uma Vida Melhor”.

Na semana passada, o site IG divulgou que o livro, ao tratar da diferença entre a língua oral e a escrita, afirma que é possível dizer, em determinados contextos, “os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados”.

MARCOS BAGNO autor do livro “Preconceito Linguístico”

sante estão emprestados”.

A educadora Maria Cristina Ribeiro Pereira, uma das coordenadoras dos PCNs em 1997, diz que a inclusão do tema nos parâmetros teve como objetivo chamar a atenção da escola para preconceitos não visíveis.

“O preconceito em relação à fala acontece não apenas com jovens e adultos. É comum, por exemplo, quando uma criança sai de uma escola rural para uma urbana, sofrer preconceito pelo modo de falar.” Ela não quis comentar o livro “Por uma Vida Melhor” por não tê-lo lido.

Para o linguista e acadêmico da Academia Brasileira de Letras Evanildo Bechara, no entanto, a orientação dos PCNs foi um “erro de visão”.

“Há uma confusão entre o que se espera de um cientista e de um professor. O cientista estuda a realidade de um objeto para entendê-lo como ele é. Essa atitude não cabe em sala de aula. O indivíduo vai para a escola em busca de ascensão social”, diz Bechara.

Anteontem, a ABL divulgou nota oficial criticando o livro e o MEC. Marcos Bagno, autor do livro “Preconceito Linguístico”, discorda.

“Discutir preconceito linguístico na escola é fundamental para que alunos que vêm de classes menos favorecidas não se sintam reprimidos ou amedrontados”, diz.

“A atitude normal da escola sempre foi zombar da fala dos alunos. Esse debate é fundamental para criar um ambiente mais acolhedor.”

Bagno critica os meios de comunicação por terem criado o que ele chama de falsa polêmica. “A discussão sobre preconceito linguístico ocupa apenas 2% do tempo de sala de aula. Nos outros 98%, o que se faz é ensinar as normas cultas de prestígio.”

Ele argumenta também que a língua é dinâmica. “Há 50 anos, dizer que alguém ‘poderia se mudar’ era crime bárbaro, pois o certo seria poder-se-ia. Hoje, no entanto, quase todos os manuais de redação de jornais orientam a evitar a mesclise.”

LÍNGUA ORAL E ESCRITA
Trechos de livro didático com variantes do português causam discussão

A POLÊMICA
Conteúdo do livro “Por uma Vida Melhor” mostra diferenças entre a língua oral e escrita e afirma que as duas estão corretas, o que é criticado por alguns especialistas

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.

Trechos da página 15 do livro

OUTRO EXEMPLO
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

Observação: concordância não tem o se nesse contexto: envolvidos ne precisam sei que fala (1.ª) se fala (2.ª) p fala (1.ª) não Não vi sua re (1.ª) pessoa;

Trecho da página 16

CONTEXTUALIZAÇÃO NO LIVRO
“Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas.”
Trecho da página 11

“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.”

“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.”
Trechos da página 12

ANÁLISE

O senso comum confunde a língua com a norma culta

THAIS NICOLETI DE CAMARGO ESPECIAL PARA A FOLHA

A polêmica provocada pela publicação na imprensa de trechos do livro de Heloísa Ramos nasce da defasagem entre a visão do ensino da língua materna cultivada pelo senso comum e uma pedagogia desenvolvida com base na linguística.

Na condição de ciência, a linguística tem por objetivo descrever a língua, não prescrever formas de realização. O trabalho do linguista passa ao largo dos frágeis conceitos de “certo” e “errado”. É fato, porém, que, para os leigos no assunto, o estudo da língua parece se resumir exatamente a esses conceitos.

A pedagogia que orienta a obra afronta, portanto, o senso comum, que se expressa no temor de que a escola vá passar a ensinar o “errado”. A ideia é mostrar que mesmo realizações sintáticas como “os livros” ou “nós pega” têm uma gramática, que, embora diversa da que sustenta a norma de prestígio social, constitui um sistema introyectado por um vasto grupo social — daí ser possível falar em variante linguística.

Embora goze de maior prestígio social, a norma cul-

ta é apenas uma das variantes, não a própria língua. A visão distorcida do fenômeno linguístico munícia o preconceito linguístico, manifesto na inferiorização social daqueles que não dominam os recursos da variante culta.

Cabe a uma pedagogia preocupada em promover a inclusão tratar desse tipo de questão e fomentar entre os estudantes o respeito à forma de expressão de cada um.

Isso não significa, porém, deixar de ensinar a norma culta, que é o código de mediação necessário numa sociedade complexa e um meio de acesso às referências literárias e culturais que constituem a nossa tradição e reforçam a nossa identidade.

THAIS NICOLETI DE CAMARGO é consultora de língua portuguesa do Grupo Folha-UOL.



Das cinco fontes exploradas em 14 de maio: o portal IG; os PCN de Língua Portuguesa; a autora do didático, Heloísa Ramos; o acadêmico da ABL, Evanildo Bechara; e o consultor de

Língua Portuguesa do próprio jornal, Pasquale Cipro Neto; três foram citadas também no texto da suíte, o portal IG, os PCN e o gramático da ABL. O trecho dos PCN citado em 14 de maio é retomado no subtítulo da suíte do dia 18. Nesta, a declaração de Bechara dispõe sobre os mesmos temas daquela que consta do texto da reportagem de 14 de maio: a “crítica” aos PCN, a diferença entre o cientista (que descreve) e o professor (que prescreve), o aluno que vai para a escola em busca de ascensão social e, para isso, precisa aprender a norma-padrão. O teor é o mesmo; a expressão, porém, foi alterada segundo a lógica da *aforização*. Para que o dito se tornasse menos contextual e, em contrapartida, mais universal, sentencioso, categórico, a declaração foi fracionada numa sucessão períodos mais curtos e pouco complexos – em contraste com a sintaxe bastante hierarquizada da versão publicada na reportagem anterior. A “crítica” aos PCN, aliás, é destacada em epígrafe, por meio da fórmula concisa “erro de visão”.

FONTE	PERSONAGEM	INSTITUIÇÃO	VERBOS DECLARATIVOS	DECLARAÇÕES
MEC/PCN	MEC	MEC	abordou	nos PCNs o tema “qual fala cabe à escola ensinar”
			orientava que	a escola “precisa livrar-se do mito de que existe uma única forma de falar”
Portal IG	Portal IG		divulgou	que o livro, ao tratar da diferença entre a língua oral e a escrita,
	Livro <i>Por uma vida melhor</i>		afirma que	é possível dizer, em determinados contextos, “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”
Uma das coordenadoras dos PCNs	María Cristina Ribeiro Pereira		diz que	a inclusão do tema nos parâmetros teve como objetivo chamar a atenção da escola para preconceitos não visíveis. “O preconceito em relação à fala acontece não somente com jovens e adultos. É comum, por exemplo, quando uma criança sai de uma escola rural para uma urbana, sofrer preconceito pelo modo de falar”
Linguista e acadêmico	Evanildo Bechara	Academia Brasileira de Letras	diz	“Há uma confusão entre o que se espera de um cientista e de um professor. O cientista estuda a realidade de um objeto para entendê-lo como ele é.”
Autor do livro <i>Preconceito linguístico</i>	Marcos Bagno		discorda	“Discutir preconceito linguístico na escola é fundamental para que os alunos que vêm de classes menos favorecidas não se sintam reprimidos ou amedrontados”
			...	
			diz	“A atitude normal da escola sempre foi zombar da fala dos alunos. Esse debate é fundamental para criar um ambiente mais acolhedor.”
			critica	os meios de comunicação por terem criado o que ele chama de falsa polêmica. “A discussão sobre preconceito linguístico ocupa apenas 2% do tempo de sala de aula. Nos outros 98% o que se faz é ensinar as normas cultas de prestígio.”
argumenta	também que a língua é dinâmica. “Há 50 anos, dizer que alguém ‘poderia se mudar’ era crime bárbaro, pois o certo seria poder-se-ia. Hoje, no entanto, quase todos os manuais de redação de jornais orientam a evitar a mesóclise.”			

Quadro 15 - “MEC descarta regra do ‘jeito certo’ de falar desde 1997” - declarações textuais

A última palavra, contudo, cabe a uma autoridade do DEP, o prof. Marcos Bagno, identificado pelo jornal como “autor do livro *Preconceito Linguístico*”. Sua declaração segue-

se à de Bechara e a ela se articula por meio do verbo declarativo “discorda”, que opera como um marcador semântico da oposição entre os pontos de vista das duas personagens. A disposição das palavras atribuídas a Bagno as coloca em relevo: o texto da suíte ocupa ¼ da página do jornal e está disposto em três colunas, a declaração de Bagno toma o terço final do texto e um trecho dela é reproduzido em negrito no “olho” que ocupa metade da segunda coluna. O “olho”, com palavras atribuídas ao “autor do livro *Preconceito Linguístico*”, contrapõe-se à epígrafe, que aforiza a declaração de um “membro da ABL”. Destacando a oposição entre os posicionamentos de Bagno e Bechara, a reportagem põe em cena a polêmica.

Essa dramatização caracteriza a segunda metade do texto. Na primeira, o locutor-repórter, investido de um *ethos* de investigador, dedica-se a desautorizar o uso político do livro *Por uma vida melhor* pela mídia (com o qual se pretendeu desqualificar o ministro da educação e seu partido). Por isso, no primeiro parágrafo, destaca que as orientações pelas quais *Por uma vida melhor* se pauta remontam a 1997, quando, sob o governo FHC, foram editados os PCN. O repórter cita os PCN, como já o fizera na reportagem anterior, para demonstrar que o documento distingue fala de escrita; depois, no 4º parágrafo, utiliza-se de um operador argumentativo de refutação, “mesmo assim”, para introduzir o tema “polêmico” da reportagem: “Mesmo assim, surgiu recentemente uma grande discussão sobre variações na linguagem oral em desacordo com a norma culta, motivada pelo livro didático *Por uma vida melhor*”.

O trecho grifado indica que o repórter enuncia a partir da grade semântica do DNP. Sua escolha do lexema /desacordo/ mostra que ele toma a norma culta como parâmetro de correção das “variações na linguagem oral”. Por conter uma negação (marcada no prefixo /des/), /desacordo/ pressupõe a anterioridade de um enunciado afirmativo, /acordo/: as variações deveriam estar “de acordo” com norma culta. A simpatia que o metaenunciador demonstra para com a discussão sobre preconceito linguístico na escola, ao valorizar positivamente as declarações de Bagno e conceder-lhe a última palavra no debate, é, pois, antes uma forma de condescendência com quem fala “errado” do que a constatação, ou o reconhecimento, de que a variação linguística implica a coexistência de diversas normas linguísticas no interior da mesma língua.

Observando a página do jornal em que está disposta a suíte, notamos que ela comporta duas outras peças jornalísticas: um *box*, com dados que recapitulam a polêmica e expõem trechos do didático para contextualizá-la; e uma *análise*, assinada pela consultora de língua portuguesa do jornal. O terço inferior da página, que excluimos da reprodução acima, é ocupado por classificados.

Os gêneros *análise* e *box* estão “presos” à reportagem-suíte, são complementos dela, e não funcionam autonomamente.

Uma *análise*, dizem-nos os manuais de redação, serve para examinar “em profundidade” as causas e consequências do fato jornalístico, tarefa que cabe a um especialista com saber objetivamente atestado, que tenha legitimidade para estabelecer a interpretação verdadeira.

O *box*, um quadro delimitado por marcadores gráficos, tem a finalidade de contextualizar o leitor. É usado nas reportagens em sequência, ou suítes, para recapitular informações transmitidas em textos precedentes das quais dependa a compreensão da reportagem atual. Esse que acompanha a suíte de 18.05.11 chama-se *Língua oral e escrita* e tem como subtítulo, *Trechos de livro didático com variantes do português causam discussão*. Internamente, está dividido em três partes, identificadas pelos intertítulos: *a polêmica, outro exemplo e contextualização no livro*.

Sob o último dos intertítulos, citam-se trechos do livro a respeito das diferenças entre fala e escrita; norma culta e norma popular. As citações estão entre aspas e são acompanhadas do número da página donde foram extraídas. Essa notação obedece a critérios de tratamento de fontes escritas que são próprios do discurso científico: indicar precisamente a origem do texto citado e não alterar suas palavras. Imitando o modo de citação acadêmico, o jornalismo procura obter junto ao leitor a mesma credibilidade que tem a ciência – procura mostrar-se como um discurso sobre a verdade dos fatos, não sobre suas versões.

Dispondo do número da página donde se extraiu a citação o leitor pode consultar o original e conferir a integridade e autenticidade do texto citado. Oferecer esse dado é um meio de o jornal proteger-se da acusação de manipular a informação por meio da alteração das palavras da fonte e implica o reconhecimento não só de que o jornalismo costuma submeter suas fontes ao regime de descontextualização do “*frasismo*”, como também de que esse regime promove uma *inversão da versão pelo fato*.

Nas outras duas divisões internas do *box*, oferecem-se exemplos de como *Por uma vida melhor* apresenta e problematiza o fenômeno da concordância nominal e verbal. Os três exemplos citados estão diagramados em caixas delimitadas com linhas trêmulas, de modo a simular recortes feitos à mão de trechos do livro didático. Dentro dessas molduras, há reproduções de partes das páginas do livro¹²³. A foto e a simulação do recorte servem para

¹²³ Imaginamos que essa reprodução não seja fotográfica e que sua fonte não tenha sido o livro em papel. Com a repercussão da notícia do Portal IG, a Ação Educativa enviou à imprensa uma cópia em PDF do

autenticar a informação, por meio do efeito de real que produzem, como se o que o jornal apresentasse a seu leitor fosse um fragmento destacado fisicamente do próprio livro, rasgado de suas páginas, e não uma reprodução de trechos dele. A esses “recortes” também se apõem indicações de números de página do texto-fonte.

A despeito de todos esses esforços para parecer verdadeiro, o *box* suprime a comparação entre a norma popular e a “norma culta”, deixando fora de seus recortes os trechos do livro que tratam da concordância segundo a norma-padrão. O simulacro construído pelo jornal dá a entender que o livro ensina a norma popular, deixando em segundo plano a “norma culta”. Assim, a enunciação do jornal critica a *fragmentação e inversão* do texto da fonte, antes produzida pelo noticiário de TV e internet, para dissimular sua própria prática, ou seja, para melhor se utilizar desses mesmos recursos.

Com efeito, entre “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”, frase citada no primeiro recorte do *box*, e “Você pode estar se perguntando: ‘Mas eu posso falar *os livro?*’”, citada no segundo recorte, o livro-fonte dedica-se a explicitar a regra de concordância da variante popular e termina por reescrever a frase do primeiro recorte conforme a “norma culta”, dentro de uma moldura que a coloca em evidência. O trecho inteiro foi suprimido pela FSP:

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.
--

Sob o intertítulo “outro exemplo” há um deslize, um ruído que fornece, inadvertidamente, elementos para o leitor dar-se conta de que uma comparação foi elidida. O trecho transcrito da página 16, “Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma” (grifos nossos), está em oposição (marcada por “contudo”) a um trecho suprimido, em que se expõe uma forma de concordância à qual a expressão “outra forma”

capítulo “Escrever é diferente de falar”. Deve ter sido sobre essa versão eletrônica que um infografista do jornal efetuou seus recortes.

faz referência anafórica. A recuperação cognitiva, no fazer interpretativo do leitor, da correlação (uma forma/outra forma) e de sua articulação por um operador de oposição (uma forma, *contudo*, outra forma), dá a ver que o jornal, ao fragmentar e remontar os enunciados do livro-fonte, produziu dele uma versão parcial (literalmente *parcial*: pois só deu a leitor metade do contexto).

Tivesse acesso à fonte, o leitor poderia constatar que essa versão é incongruente com o conteúdo factual, a metodologia de ensino e, até mesmo, com a orientação político-linguística do original. Quanto ao conteúdo factual, não se trata de uma exposição da regra de concordância na variante popular. O conteúdo precípua do capítulo *Escrever é diferente de falar* é a concordância verbal e nominal segundo a norma-padrão. Quanto à metodologia, propõe-se um ensino contrastivo, que introduz o conteúdo novo, a “norma culta”, por meio da comparação com uma norma que o aluno já conhece, a popular. Quanto à política linguística, a posição de *Por uma vida melhor* é a do bidietalismo funcional (SOARES, 2006); o que não tem, em si, nada de subversivo. Não se trata de, como entende Gaudêncio Torquato¹²⁴, legitimar a ascensão social das “massas ignoras”, permitindo-lhes escrever como falam; mas de, por meio do ensino da norma culta, qualificar a força de trabalho das classes dominadas, de modo que seu trabalho produza mais valor.

A *análise*, que se encontra ao lado da reportagem, abaixo do *box*, explica o que é a abordagem científica (descritiva) da língua e a distingue da abordagem prescritiva de senso comum, a mesma abordagem sustentada pelo posicionamento editorial dos jornais OESP e FSP, que temos qualificado como normativo-prescritivista. Depois, defende que o currículo escolar incorpore a variação linguística para “promover a inclusão” e “fomentar entre os estudantes o respeito à forma de expressão de cada um”. Enfim, a *análise* demonstra a pertinência da gramática descritiva e da variação linguística como objetos de ensino na educação básica, mas faz isso a partir de uma perspectiva de classe, a partir da perspectiva da classe dominante, detentora – e reguladora – dos mecanismos de “acesso” à língua oficial.

É na segunda metade do texto da *análise* que se explicitam seus pressupostos ideológicos; vêm à tona o preconceito de classe e o etnocentrismo que orientam a concepção de “inclusão social” de sua autora. Ocorre, então, uma inversão, ideologicamente motivada, da relação causal entre preconceito linguístico e preconceito social. Diz a autora que o preconceito linguístico se manifesta “na inferiorização social daqueles que não dominam os recursos da

¹²⁴ Artigo publicado em 22.05.11, em OESP, *A espertocracia nacional*, analisado no cap. 5 desta tese.

variante culta”; mas isso é tomar o efeito pela causa, pois o preconceito linguístico incide sobre os que já estão, por razões sociais e/ou político-econômicas, inferiorizados; sendo a língua um meio (entre outros) de identificar e categorizar sua inferioridade para discriminá-los.

O texto termina enfaticamente, com uma sobreasseveração marcada pelo paralelismo sintático, concluindo que a norma culta é “um meio de acesso às referências literárias e culturais que constituem a nossa tradição e reforçam a nossa identidade”. Ora, se essas referências, essa tradição e essa identidade são “nossas”, nós não precisamos aceder a elas, pois elas já nos pertencem. O “acesso” de que fala a autora é o que se oferece aos “Outros”, aos de fora, àqueles que, ela supõe, sejam carentes em matéria de cultura e identidade. Trata-se, aqui, da manifestação de um complexo de discriminações que circunda o preconceito de classe, refletindo a percepção “subjéctiva” que a classe média urbana, com escolaridade superior completa, tem das camadas inferiores na estratificação social: inferiorização da cultura oral perante a letrada, da rural perante a urbana, da popular perante a erudita...

Enfim, a suíte da Folha, composta por *reportagem*, *box* e *análise*, procura convalidar a proposta didáctica de *Por uma vida melhor*; mas a *reportagem* e a *análise* nos dão elementos para concluir que essa posição é assumida antes por condescendência para com o alunado a que se destina o livro do que por uma transformação na concepção do jornal quanto ao que sejam o objeto, os meios e os fins do ensino escolar da língua portuguesa.

6.3.3 Virando a casaca

A última reportagem da FSP passa a enfocar a língua como um objeto de conhecimento científico, distinguindo norma culta, a variante efetivamente praticada pelos falantes de “alta escolaridade”, de norma-padrão, o modelo de língua ideal prescrito pelas gramáticas normativas.

Não se trata, porém, de um texto expositivo cujo narrador-expositor conserve paixões de frieza e distanciamento¹²⁵, como recomendam aos repórteres os manuais de redação dos jornais. Há, ao contrário, uma assimilação, um sincretismo entre a voz do repórter e a dos professores-pesquisadores que lhe servem de fonte, de modo que aquele enuncia do lugar do professor, incorporando seu *ethos* (interpela o leitor, como se este fosse um aluno, ainda que

¹²⁵ V. verbetes transcritos no cap. 3 desta tese: “objetividade” (FSP); “emoções” (FSP) e “sentimentos” (OESP).

disfarce esse endereçamento por meio de uma embreagem enunciativa: emprega a expressão anafórica “o leitor”, não pessoa, em lugar do dêitico “você”, 2.a pessoa).

O texto é mais argumentativo do que o gênero *reportagem* comportaria. É antes argumentativo do que expositivo. Seu título, como já apontamos (v. nota 120), é a razão mais forte de uma escala argumentativa usada para provar que ninguém fala segundo a norma-padrão: os ignorantes não seguem a norma-padrão, os medianamente instruídos não seguem a norma-padrão, “Mesmo os falantes cultos não seguem a norma-padrão”.

Os parágrafos introdutórios desse texto constituem um tipo de “exórdio” classificado nas retóricas latinas como *insinuatio* ([CÍCERO], 2005; CÍCERO, 1949), uma introdução indireta a que os oradores costumam recorrer para conquistar e conservar a benevolência do ouvinte/leitor, quando sabem que o assunto pode provocar-lhe aversão. “A insinuação é um tipo de discurso que se introduz na mente do ouvinte por meio da dissimulação e do circunlóquio”¹²⁶ (CÍCERO, 1949, p. 42), (tradução nossa); “deve ser utilizada quando o gênero da causa é abominável, isto é, como antes dissemos, quando a mente do ouvinte lhe é hostil.”¹²⁷ (*idem*, p. 46), (tradução nossa). A causa abominável, dessa reportagem, é “revelar” ao leitor, falante instruído que se supõe modelar no uso da língua, que ele não fala como a gramática normativa prescreve, que ele também “erra a gramática” à semelhança dos pouco escolarizados. Por isso, nessa *insinuatio*, argumenta-se por indução, recorrendo-se a um exemplo, um caso particular, que não necessariamente implicaria o leitor, para convencê-lo da correção da tese antes mesmo de enunciá-la, pois a tese, tendo caráter universal, dirá respeito também a ele, leitor, necessariamente.

A enunciação da “tese”, sustentada na voz dos cientistas consultados e pelo repórter, que incorpora essa voz, reflete o título do texto, reproduzindo seu gesto argumentativo, que permanece marcado no enunciado pelo operador “mesmo”: “mesmo os brasileiros de nível universitário, na fala, usam variedades linguísticas em desacordo¹²⁸ com a norma-padrão”. Segundo a orientação dada ao enunciado pelo operador argumentativo, se esses falantes, que são os mais qualificados, fazem isso, então todos os outros falantes o fazem. O “erro”, portanto, não é privilégio de pobres ou de ignorantes.

¹²⁶ “*Insinuatio est oratio quaedam dissimulatione et circumitione obscure subiens auditoris animum.*”

¹²⁷ “*utendum est cum admirabile genus causa est, hoc est, ut ante diximus, cum animus auditoris infestus est.*”

¹²⁸ O lexema “desacordo”, lembramos, implica que a fala deveria estar de acordo com a gramática normativa. Essa pressuposição, que pode ou não ter escapado ao controle consciente do repórter, indicia sua interpelação pelo DNP, mesmo quando ele enuncia a partir de posições do DEP.

COMO FALAM BRASILEIROS DE ALTA ESCOLARIDADE

Exemplos coletados a partir de 1.500 horas de gravações em cinco capitais*

Construções comuns na fala de brasileiros com alta escolaridade

"Acho válido botar a criança o mais cedo possível na escola. O problema é [...] se eu botaria logo num colégio como eu fiz com o primeiro." (Salvador)

"Não se usava botinhas" (São Paulo)

"O importante é que o professor proponha diferentes atividades que envolvam diferentes processos mentais" (Porto Alegre)

Diferenças em relação à norma-padrão escrita

Tanto entre falantes cultos quanto entre os de menor escolaridade, é comum omitir o pronome oblíquo (objeto), cujo uso é aconselhado por muitas gramáticas (O problema é se eu a botaria logo...).

Construções com o pronome "se", que gramáticas consideram estar na voz passiva ("Não se usavam botinhas"), são frequentemente colocadas na voz ativa ao falar, mesmo por brasileiros com nível superior

Quando o pronome "que" retoma o termo anterior exercendo a função de sujeito, os falantes cultos frequentemente deixam de fazer a flexão própria da norma culta ("Diferentes atividades que envolvam diferentes processos mentais")

*Pelo Projeto Norma Linguística Urbana Culta

Mesmo falantes cultos não seguem a norma padrão

Análise leva em conta mais de 1.500 horas de entrevistas gravadas desde a década de 1970 em cinco capitais

Pesquisa mostra que entre brasileiros com nível superior só 5% usam pronomes da forma recomendada

ANTÔNIO GOIS
DO RIO

"Os menino pega o peixe e colocam na mesa." O leitor mais escolarizado provavelmente estranhará a falta de

concordância na frase anterior entre o artigo e o substantivo e entre o sujeito e o verbo. Mas há algo mais nela em desacordo com o que é ensinado em gramáticas.

Falta o pronome oblíquo "o", para que a frase, agora escrita em total acordo com a norma padrão, fique assim: "Os meninos pegam o peixe e colocam-na na mesa."

Análise de mais de 1.500 horas de entrevistas gravadas desde 1970 em cinco capitais revelam que mesmo os brasileiros de nível universitário, na fala, usam variedades linguísticas em desacordo com a norma padrão.

Estudos feitos a partir do projeto Nurc (Norma Linguística Culta Urbana) e do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua revelam, por exemplo, que a omissão do pronome, como no exemplo da frase que iniciou este texto, é uma das características mais comuns tanto entre os mais escolarizados quanto entre os menos instruídos.

Entre brasileiros com nível superior, não passa de 5% a frequência na fala com que o pronome é colocado em casos em que a norma padrão escrita recomendaria. Entre os menos escolarizados, o percentual é de 1%.

CONCORDÂNCIA

A diferença mais visível está na concordância em frases curtas, como em "Os menino pega o peixe", mais comum entre os menos escolarizados.

As pesquisadoras Dinah Callou, Eugenia Duarte e Célia Lopes, da UFRRJ do projeto Nurc, explicam que os mais escolarizados têm maior cuidado com a concordância ao escrever. Na fala coloquial, porém, o monitoramento é menor e ela se aproxima das variantes populares.

"Para espanto de muitos, as análises mostram que as variedades cultas não só não se distinguem muito entre si como também não se distanciam muito das variedades chamadas populares", afirmam as pesquisadoras.

Um dos mais conhecidos estudos feitos a partir da base de dados do projeto Nurc foi feito por Ataliba Teixeira de Castilho (Unicamp).

Ele afirma que uma das principais conclusões foi que, para surpresa de muitos, a língua falada por eles era também muito diferente do que era preconizado pelas gramáticas da época.

Os pronomes pessoais das gramáticas escolares (eu, tu, eles, nós, vós, eles), por exemplo, já não correspondiam mais ao que era usado na fala dos mais escolarizados, que já trocavam, desde a década de 1970, "tu" e "vós" por "você" e "vocês", além de "nós" por "a gente".

Uma das consequências é que, como explica Castilho, é cada vez menos comum o uso do sujeito oculto, já que, pela terminação do verbo, não é possível mais identificar claramente qual pronome pessoal foi oculto.

As formas verbais de terceira pessoa são usadas com os pronomes "você" e "ele", portanto a terminação não é capaz de identificar o sujeito (por exemplo, "você fala", "ele fala"). O mesmo vale para as formas do plural ("vocês falam", "eles falam"). Com "tu" ou "vós", isso não aconteceria. A terminação seria suficiente para que o interlocutor descobrisse qual era o sujeito da frase.

LIQUIDAÇÃO ÚLTIMO DIA JURO ZERO*

CASAS BAHIA DEDICAÇÃO TOTAL A VOCÊ

403 litros

HOJE apenas R\$ 179,90

BRASTEMP Refrigerador 2 portas

à vista **R\$ 1.799,00**

ou 10X R\$ 179,90 sem juros no cartão

402 litros

BRASTEMP Refrigerador 2 portas

à vista **R\$ 2.299,00**

ou 10X R\$ 229,90 sem juros no cartão

352 litros

Electrolux Refrigerador 2 portas

à vista **R\$ 2.299,00**

ou 10X R\$ 229,90 sem juros no cartão

260 litros

Electrolux Refrigerador 2 portas

à vista **R\$ 1.399,00**

ou 10X R\$ 139,90 sem juros no cartão

Panasonic Micro-ondas Perfect

28 litros

R\$ 379,00

ou 10X R\$ 37,90 sem juros no cartão

APARECER NA TV E FICAR FAMOSO.

Sorteio de 60 TVs LCD. E mais: você pode ter pra TV e ganhar TV LED 3D 42".

casasbahia.com.br

televidas: 4003-2773

Aceitamos cartões de crédito/débito:



A promoção "Quem fez nosso histórico é você" será realizada no período de 16/5 a 28/11/2011. A cada R\$ 300,00 em compras realizadas nos lojas físicas, virtuais e filiais de Casas Bahia, o cliente receberá um cupom que lhe dará o direito de participar do sorteio. O cliente que efetuar o pagamento do cupom com o Cartão Casas Bahia, das bandeiras Visa e/ou MasterCard, terá direito a participação em dobro. Para concorrer, o participante deverá se cadastrar no site promocaohistorico.casasbahia.com.br. Os sorteios serão realizados pelo Lottario Federal. Verifique as demais condições do sorteio e o regulamento no site do sorteio ou nas lojas das Casas Bahia. CA 5848/MS 04/0148/2011. Clientes válidos nos dias 22 e 23/5/2011 ou enquanto durarem os estoques. Formas de pagamento: à vista; o preço sem juros no cartão de crédito em 10X (D-3) e 10X (D-10), com 1% pagamento no vencimento do cartão e os demais a cada 30 dias. ICDF incluso. Consulte outras condições de pagamento. Não vendemos por atacado. 100 pesos por produto. Sujeito a aprovação de crédito. Fones: Baurópolis. Exatidão em reais impressos sem apresentação o direito de rejeição. Abreimos aos domingos e nos horários extraordinários nos cabalotes suburbanos. Confira exclusões para os produtos anunciados. *Sujeito a análise de crédito, limite de taxa de manutenção até 6" mês do data de emissão. Verifique condições de parcelamento disponíveis para cada produto. A promoção Casas Bahia Cobor Qualquer Preço é válida nos dias 22 e 23/5/2011, somente para as lojas físicas, com o apresentação do histórico, limite, fatura ou extrato de parcelamento, não sendo aceita impressão de página de alerta de Internet, somente manuseio ou qualquer outro material que não seja um dia reducionista, com prazo de validade de oferta coincidente com o divulgado pelas Casas Bahia, desde que se reflita o produto idêntico (marca, modelo, tipo, voltagem, cor, quantidade, etc.) e que a forma de pagamento seja à vista. Válido para o compra de até 3 produtos idênticos por cliente e de acordo com a disponibilidade do estoque. O anúncio de concorrencia ficará incluído em o vendedor. A comparação entre os preços de Casas Bahia e da concorrência é feita no lojas sediadas no mesmo município. A Casas Bahia reserva-se o direito de, em nenhuma hipótese, pagar ou devolver, em dinheiro ou mercadorias, eventual diferença entre os preços anunciados. As ofertas anunciadas não são válidas para a loja virtual www.casasbahia.com.br.

Observe-se, na reprodução da página anterior, a indução pelo exemplo, que ocupa os dois primeiros parágrafos da reportagem, e a tese, contrária ao senso comum, que, por isso mesmo, só se enuncia ao final do terceiro.

No 4º parágrafo, a tese é tributada ao projeto Nurc e ao Programa de Estudos sobre o Uso da Língua, que “revelam” os dados que a sustentam; no 5º, o repórter enuncia o principal desses dados: “Entre brasileiros com nível superior, não passa de 5% a frequência na fala com que o pronome [objeto] é colocado em casos em que a norma-padrão escrita recomendaria”¹²⁹.

No restante do texto, essa tese é corroborada por duas classes de argumentos: argumentos fatuais, exemplos empíricos de fala retirados do *corpus* do projeto Nurc e dispostos num *box* ao lado da reportagem; e testemunhos de autoridade, que se encadeiam à parte principal da reportagem após o intertítulo “concordância”.

Os testemunhos que caracterizam a posição enunciativa assumida pelo jornal são atribuídos a professores-pesquisadores do projeto Nurc: Dinah Callou, Eugênia Duarte e Célia Lopes, da UFRJ, e Ataliba Teixeira de Castilho, da Unicamp.

FONTE	PERSONAGEM	INSTITUIÇÃO	VERBOS DECLARATIVOS	DECLARAÇÕES
Pesquisadoras	Dinah Callou, Eugênia Duarte e Célia Lopes	Nurc UFRJ	explicam que	os mais escolarizados têm maior cuidado com a concordância ao escrever. Na fala coloquial, porém, o monitoramento é menor e ela se aproxima das variantes populares.
			afirmam	“Para espanto de muitos, as análises mostram que as variedades cultas não só não se distinguem muito entre si como também não se distanciam muito das variedades chamadas populares.”
(Pesquisador)	Ataliba Teixeira de Castilho	Nurc Unicamp	afirma que	uma das principais conclusões foi que, para surpresa de muitos, a língua falada por eles era também muito diferente do que era preconizado pelas gramáticas da época. ...
			<i>como explica Castilho</i>	Uma das consequências é que, [...], é cada vez menos comum o uso do sujeito oculto, já que, pela terminação do verbo, não é possível mais identificar claramente qual pronome pessoal foi ocultado. ...

Quadro 16 - “Mesmo falantes cultos não seguem a norma-padrão” - declarações textuais

Às pesquisadoras cariocas se atribui a declaração de que “para espanto de muitos, as análises mostram que as variedades cultas não diferem muito entre si e também não se distanciam muito das variantes populares” (§8); a Castilho, em discurso indireto (§10), a

¹²⁹ O próprio enunciado corrobora o fenômeno de que se ocupa, pois nele mesmo se omite o pronome objeto, deixando a anáfora indicada por um gramema zero: “[...] não passa de 5% a frequência na fala com que o pronome é colocado em casos em que a norma-padrão escrita \emptyset recomendaria”.

constatação de que a língua dos falantes cultos, informantes do Nurc, “para a surpresa de muitos”, é muito diferente do que as gramáticas normativas preconizam.

O léxico que destacamos do texto (/revelam/, /espanto/, /surpresa/) sugere que a reportagem apresenta dados e conclusões dos pesquisadores consultados como descobertas científicas que contrariam, por isso surpreendem, a expectativa geral ou, pelo menos, a expectativa dos leitores do jornal. Esses resultados de pesquisa, porém, há bom tempo já não são inesperados dos cientistas. Têm sido obtidos sistematicamente e divulgados, na forma de artigos e livros, desde os anos 1980 e, já nessa década, começaram a ser incorporados ao ensino de língua materna da educação básica.¹³⁰ Quem, por ocasião da reportagem, descobre alguma coisa, embora com 30 anos de atraso, é a FSP.

No final da reportagem, a distinção entre a voz do repórter e a de sua fonte, o prof. Ataliba de Castilho, diminui paulatinamente, até que ambas pareçam soar em uníssono. Há um processo de encampação do discurso do pesquisador pelo jornal, cuja marca mais evidente está na paragrafação do texto.

O 10º parágrafo introduz a voz de Castilho em discurso indireto, “Ele *afirma que...* a língua falada por eles era também muito diferente do que era preconizado pelas gramáticas da época”. O parágrafo seguinte, porém, que é o antepenúltimo do texto, inicia-se sem nenhuma marca de atribuição do texto à personagem, “Os pronomes pessoais das gramáticas escolares (eu, tu, ele, nós, vós, eles), por exemplo, já não correspondiam mais ao que era usado pelos mais escolarizados...”. Só podemos atribuir o dito a Castilho porque há continuidade no emprego do pretérito imperfeito do indicativo, mas a quebra de parágrafo tensiona essa atribuição ao instaurar a expectativa de que o repórter tenha deixado de reportar o discurso da personagem e assumido o papel de narrador.

Ruptura semelhante se observa na passagem do penúltimo ao último parágrafo. No penúltimo, o ponto de vista é atribuído à personagem por meio de uma oração intercalada, “como explica Castilho”. Essa fórmula, em comparação com uma locução declarativa propriamente dita (por exemplo: “Castilho diz que”), sugere maior liberdade do locutor na reconstrução parafrástica do “testemunho”, maior interpenetração e interpretação das palavras da fonte pelas do repórter e, poranto, maior adesão deste àquilo que é dito.

¹³⁰ Cursei o ensino fundamental e médio numa escola particular de São Paulo, onde, em 1986 e 1987, aprendi sobre variação linguística e gramática descritiva por meio dos volumes da coleção *Linguagem e Escola*, de Magda Soares, publicada nos anos 80.

Além disso, no penúltimo parágrafo ocorre uma debreagem temporal que desloca o momento de referencia do enunciado, de um passado instaurado pelo testemunho do pesquisador, a década de 1970, quando os mais escolarizados “já trocavam” tu e vós por você e vocês, a um presente simultâneo ao ato de enunciação, ou seja, ao momento da produção do texto pelo repórter e seu leitor, quando “é cada vez menos comum o uso do sujeito oculto”. Mais um indício da (com)fusão entre as duas vozes: o apagamento da fronteira temporal que separava as duas fontes enunciativas.

No último parágrafo, já não há dispositivo algum que assegure a atribuição do dito ao pesquisador consultado. A série de reportagens da FSP dedicada à “polêmica” acerca de *Por uma vida melhor* termina com a adesão do jornal à perspectiva do DEP. O jornal, aparentemente, vira a casaca e esse efeito se produz mediante a “encampação”, pelo locutor-repórter, da perspectiva enunciativa do linguista que lhe serviu de fonte.

Nesta reportagem, como nas precedentes, a seleção das fontes obedece ao padrão do oficialismo; mas, diferentemente das outras, esta despreza inteiramente o testemunho da tradição gramatical e subscreve o valor de verdade do conhecimento produzido pelas ciências da linguagem. O repórter passa a palavra a pesquisadores universitários, que lastreiam o que dizem em dados cuja confiabilidade emana tanto do método por meio do qual foram obtidos quanto do caráter *oficial* que adquirem por serem “produtos” de universidades de prestígio nacional e internacional.

No *box* à direita da reportagem dipõem-se três desses dados. O subtítulo do *box*, que os identifica como “Exemplos coletados a partir de 1.500 horas de gravações em cinco capitais”, “pelo projeto Norma Linguística Urbana Culta” (Nurc), confirma a euforização, pelo jornal, do método de coleta dos dados, uma valorização positiva da cientificidade desse método. O primeiro dos exemplos mostra a “omissão” do pronome anafórico em posição de objeto, é um exemplo do mesmo tipo daquele que introduz o texto da reportagem. O segundo e o terceiro mostram que os falantes “cultos” não flexionam o verbo para marcar a concordância quando não identificam como sujeito da oração o elemento que, segundo a gramática normativa, cumpriria esse papel. No segundo exemplo, especificamente, o falante-informante interpreta como objeto direto a estrutura que, segundo a gramática normativa, seria um sujeito-paciente. No terceiro, o informante não flexiona um verbo cujo sujeito é preenchido pelo pronome relativo “que”, embora o antecedente desse pronome seja um substantivo plural, pois não (re)conhece a regra de concordância do pronome com o antecedente.

O jornal aciona os dispositivos veridictórios da universidade e assimila o discurso científico para captar-lhe o valor de verdade; mas, embora o assunto diga respeito à Educação de Jovens e Adultos, não investiga a opinião de professores e alunos desse nível de ensino. Esses atores sociais que, destituídos de autoridade, não são “personagens da notícia”, são, entretanto, interlocutores do jornal.

6.3.4 Interação entre reportagens e anúncios no caderno *Cotidiano*

A presença dos jornais no cotidiano escolar nos sugere que essa interlocução seja frequente. Há mais de duas décadas, a Secretaria de Estado da Educação de SP distribui a FSP e OESP em sua rede de escolas. Esses jornais não só são lidos pelos professores, como têm sido incorporados às estratégias de ensino de leitura e produção textual, principalmente como instrumentos para estudo dos gêneros do discurso e sua circulação nas esferas da atividade humana (BONINI, 2003).

A análise imanente do jornal também nos dá razões para supor que os professores estão previstos, pela instância metaenunciativa, como interlocutores das matérias sobre educação publicadas no caderno *Cotidiano*.

O conteúdo publicitário tem prioridade na paginação do jornal. Quando um anúncio é negociado, são acertadas suas dimensões, o caderno e a página em que será publicado. Nas páginas em que há publicidade, os textos jornalísticos se encaixam após a diagramação dos anúncios, completando o espaço restante da mancha gráfica.

A matéria jornalística (*box + reportagem*) reproduzida acima dá mostras desse procedimento. Ela ocupa o quarto superior da página C8 e desce verticalmente por uma só coluna até o rodapé, preenchendo cinco centímetros à esquerda de um anúncio de eletrodomésticos da linha branca, oferecidos por uma rede de comércio popular. O texto se espreme de tal forma entre o anúncio e a dobra do jornal, que, para se conseguir lê-lo, é preciso abrir inteiramente a página. O anúncio se sobressai triplamente: por sua dimensão grotesca; porque não há como tirá-lo do campo de visão para ler a reportagem; porque a simetria com a página C9, diagramada em espelho, produz uma harmonia visual, um equilíbrio tal da composição gráfica, que leva o olhar do leitor a desviar-se para a seção da página em que se encontram as fotos dos produtos. A publicidade interpõe-se, assim, como uma barreira física entre o leitor e o texto noticioso:

Quando selecionam a página de publicação e determinam o tamanho do anúncio, os publicitários têm em vista consumidores potenciais de seus clientes. O caderno da FSP em que se publicam as matérias sobre educação é também aquele onde se estampam os anúncios que visam aos consumidores da classe C.¹³¹ O anúncio de eletrodomésticos que acompanha a reportagem de 22 de maio apresenta estratégias de marketing típicas da abordagem a essa faixa de consumo:

- as fotos dos produtos anunciados são acompanhadas de preços, que se destacam em caracteres grandes;
- os preços se apresentam com todas as casas preenchidas até a dezena dos centavos (R\$1.299,90 em vez de R\$1.300);
- abaixo do preço à vista colocam-se, em letras miúdas, as opções de pagamento parcelado;
- o texto instrucional com as formas de financiamento e as regras para aplicação de juros dispõe-se no rodapé e em letras bem pequenas, condições que desestimulam a leitura.

¹³¹ No caderno *Cotidiano* também se publicam páginas policiais, matérias sobre saúde e divulgação científica, obituário e classificados.

Tais estratégias correspondem à imagem que o anunciante faz da competência interpretativa do consumidor. O tamanho do anúncio em relação às dimensões da página, a localização marginal e o tamanho da fonte do texto instrucional, o modo de apresentação dos preços, tudo isso sugere que o anunciante supõe um interlocutor ingênuo, pouco versado e pouco interessado em ler, influenciado mais pelas ilustrações do que pela escrita e pouco capaz de interpretar a interação entre essas duas semioses.

A reportagem de 14 de maio, impressa na página C6 do jornal, divide a mancha gráfica com outro anúncio do mesmo grande magazine. Na reprodução que fizemos do texto jornalístico não se vê a propaganda, porque os produtos se apresentam na página C7, oposta à reportagem, mas, abaixo desta, dispõe-se metade do título do anúncio, que, *gritando* em letras garrafais, atravessa ambas as páginas, dividindo-as ao meio e conduzindo o olhar do leitor da página de notícias, à esquerda, para a página publicitária, à direita:

The image displays two pages from a newspaper. The left page (C6) contains a news article titled "Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância" with a sub-headline "Texto entregue a jovens e adultos afirma que é possível dizer 'os livros'". Below the article is a large advertisement for "LIQUIDAÇÃO JURO ZERO". The right page (C7) is a large advertisement for "CASAS BAHIA" featuring various household appliances like refrigerators, freezers, and washing machines with prices. The advertisement includes the text "DEDICAÇÃO TOTAL À VOCE" and "CASAS BAHIA".

O compartilhamento da mancha gráfica entre matérias sobre educação e publicidade direcionada à classe C indicia a presunção de que os interessados no assunto pertençam a essa faixa de consumo. E, com efeito, os professores da educação pública enquadram-se, majoritariamente, no perfil socioeconômico da classe C (DIEESE, 2014).

Ademais, a peça publicitária encaixada à primeira coluna da suíte de 18 de maio, anúncio de uma rede de papelerias, que vende no varejo e no atacado,



sugere o endereçamento da matéria jornalística à comunidade escolar. Professores e estudantes estão na mira desse anunciante, pois é certo que se utilizam de artigos de papelaria em atividades de ensino e a aprendizagem, dentro e fora da escola.

A cena de enunciação seria outra caso se tratasse do primeiro caderno. Se, a partir da carteira publicitária do primeiro caderno, procurássemos compor uma imagem de seu leitor-modelo constataríamos que ele corresponde ao consumidor de classe alta (A) ou média-alta (B), pois ali se anunciam carros, empreendimentos imobiliários de alto-padrão, serviços bancários e corretagem para investidores do mercado financeiro.

Outra, ainda, é a imagem de leitor que emana dos anúncios encetados no caderno de cultura (*Ilustrada*). De ordinário, o caderno comporta propaganda de cinema, teatro e restaurantes; mas, às vezes, também de livros, cursos livres e ciclos de palestras oferecidos por entidades privadas; produtos cujos consumidores se caracterizam não só pelo poder aquisitivo, mas também por cultivarem interesses e hábitos culturais consolidados durante uma formação mediada pela escrita e baseada na tradição letrada. São, *grosso modo*, consumidores de classe média-alta, que exercem profissões de nível superior e pertencem, pelo menos, à segunda geração de formados na universidade em suas famílias.

A FSP, quer se dirija às classes A e B, quer se dirija à classe C, constrói a imagem de seus leitores a partir de perfis de consumo que supõe refletir seus perfis socioeconômicos e culturais.

É sintomático, pois, que se ofereçam ostensivamente aos interessados nos assuntos da educação eletrodomésticos e eletroeletrônicos, bens que caracterizam a inserção por baixo da classe C no mercado de consumo; ao passo que não se lhes oferecem os produtos da indústria cultural, livros, cursos, espetáculos, que se destinam às camadas mais letradas da população.

Há uma imagem depreciativa do professor embutida nesse perfil: o professor que lê as matérias sobre educação publicadas na FSP é um consumidor de “gosto” proletário (quer tenha origem nessa classe, quer se tenha reduzido a ela por suas condições de trabalho e remuneração); não dispõe dos bens culturais prestigiados pela cultura burguesa, não cultiva

hábitos leitores, não tem renda para dispender com os produtos mais refinados da indústria cultural, e mesmo que a tivesse, não teria cabedal para usufruir deles.¹³²

6.3.5 As reportagens de OESP

A primeira reportagem de OESP sobre o factóide não discute as acusações de que o livro “polêmico” ensinaria errado, ou ensinaria “o” errado; mas assume isso como pressuposto e aproveita o mote para desqualificar o Ministério da Educação.

A14 | Vida | TERÇA-FEIRA, 17 DE MAIO DE 2011 | ESTADO DE S. PAULO

UFRN aprovou obra que defende fala popular

Segundo MEC, aval ao livro que admite uso de linguagem oral com erros para estabelecer comunicação partiu de comissão de docentes potigüares

Rafael Moraes Moura
BRASÍLIA

Uma comissão formada por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) aprovou o livro *Por uma Vida Melhor*, da Coleção *Viver e Aprender*.

O livro, que chegou a 484.195 alunos de todo o País, defende que a forma de falar não precisa necessariamente seguir a norma culta. “Você pode estar se perguntando: Mas eu posso falar os

livro?”. Claro que pode”, diz um trecho.

Por uma Vida Melhor, de autoria de Heloisa Ramos, afirma que o uso da língua popular – ainda que com seus erros gramaticais – é válido na tentativa de estabelecer comunicação. O livro lembra que, caso deixem de usar a norma culta, os alunos podem sofrer “preconceito linguístico”.

“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 livro foi escolhido por um total de 4.236 escolas, que definiram a obra “mais apropriada a cada contexto”, considerando as “propostas pedagógicas e curriculares desenvolvidas”, informou o Ministério da Educação (MEC). O MEC não comenta o mérito do livro – ressalta que coube a docentes da UFRN apro-

var a obra e a cada escola a decisão de adotá-la ou não nas salas.

Padrões. Em nota divulgada pelo MEC, a autora defendeu que a

ideia de “correto e incorreto no uso da língua deve ser substituída pela ideia de uso da língua adequado e inadequado, dependendo da situação comunicativa”.

Preconceito. Obra é para ser usada em cursos para adultos

Programa. Ao tratar dos componentes curriculares, o edital do programa do Ministério da Educação previa que os alunos do segundo segmento – do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental, que receberam a obra – “demandam novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso” e “a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes”.

O edital também diz que “cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita”.

O MEC afirmou que até ontem não havia pedidos de devolução dos exemplares. A Editora Global informou, por meio de sua assessoria de imprensa, que é responsável pela comercialização e pela produção do livro, mas não pelo seu conteúdo. Procurada, a assessoria da UFRN disse que não se pronunciaria.



ENTREVISTA

Heloisa Cerri Ramos,
COAUTORA DO LIVRO *POR UMA VIDA MELHOR*

‘O livro é fruto da minha carreira. Escrevi o que já havia praticado’

● **Foi um mal entendido?**
Pegaram uma frase sem contexto. Dentro do capítulo que trata de concordância nominal e verbal, explico que, na língua oral, quando se diz “os livro é popular”, entende-se que é plural.

Mas, na verdade, acho que houve uma falta de aceitação. A mídia diz que a escola não produz aprendizagem, mas quando se mostra um aspecto pedagógico ou didático, ela tem posição conservadora, trata com ironia.

● **A discussão, então, é antiga?**
Sim. Há pelo menos 30 anos se fala disso entre os que se preocupam em democratizar o ensino. Talvez em um tempo em que só a elite ia para escola, a normal culta bastasse. Hoje, com o acesso da classe popular, a formação tem de ser mais ampla. E nosso livro é direcionado ao Ensino de Jovens e Adultos. Foi feito para aquele que pode ter sido discriminado por falar errado. Não defendo uma escola que fique parada na linguagem popular. Com o aprendiza-

do, o estudante se vê como um falante da sua língua e sabe que, sem a norma culta, não terá acesso a bens culturais e conhecimentos científicos.

● **O espanto, então, é por que você escreveu, colocou no papel, o que já se discute há tempos?**
Sim. Acho que nenhum livro didático falou diretamente disso. Nosso livro tem a linguagem voltada para o aluno. Por isso, explícito essa questão da concordância. Recebi elogios de colegas. Muitos deles disseram

que eu fui corajosa.

● **E como é receber críticas de professores e de membros da Academia Brasileira de Letras?**
Estou muito tranquila. Não cometi nenhum erro conceitual. O livro é fruto da minha carreira. O que eu escrevi, já havia praticado com meus alunos. E o livro também recebeu pareceres antes da publicação. Os outros dois autores da coleção e eu sempre falamos: se ninguém quiser os nossos livros, nós queremos. / **OCIMARA BALMANT**

¹³² Pesquisas sobre a representação da profissão docente que têm como informantes professores da educação básica, como as de Isabel Lelis (2013) e Fernanda Campagnutti (2014), confirmam o baixo *status* socioeconômico do professor e demonstram que os docentes da educação básica não costumam consumir produtos culturais como concertos, exposições de arte e espetáculos teatrais. Lelis (2013) identifica, nas histórias de vida de professoras que colecionou durante a década de 1990, a percepção, pelas próprias docentes, de um “empobrecimento cultural” associado a suas condições de trabalho e renda: “Nos testemunhos obtidos, salvo exceção, observa-se um certo ressentimento diante da perda gradual do gosto pela leitura, das restrições vividas em termos de acesso aos bens culturais e às suas repercussões sobre o estilo de vida e o trabalho dessas profissionais” (LELIS, 2013, p.58).

OESP deixa de discutir o mérito de *Por uma vida melhor*, sob a alegação de que o próprio MEC se recusara a prestar esclarecimentos sobre o livro. Sugere, então, que o ministério se isenta da responsabilidade pela escolha do didático, transferindo-a a docentes universitários da UFRN. A segunda metade da reportagem, sob os intertítulos “padrões” e “programa”, trata de como, por quem e com que critérios são selecionados os títulos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); suas fontes restringem-se a documentos escritos: o livro *Por uma vida melhor*, uma nota emitida pelo MEC a propósito da reverberação midiática e o edital do PNLD.

Como se pode constatar observando a reprodução acima, uma entrevista segue-se à reportagem. A diagramação da página, com o título da entrevista vazado em letras menores e seu texto parcialmente emoldurado pela reportagem, indica que se trata de um gênero “preso”, que deve ser compreendido pelo leitor como um complemento do texto noticioso, ao qual seu sentido está subordinado.

No caso em exame, o texto “preso” serve ao princípio do contraditório. Dá voz à autora do livro, Heloísa Ramos, para que ela se defenda das acusações que sua obra recebera da imprensa. O posicionamento da autora condensa-se em sua resposta à segunda questão da entrevista: quando apenas a elite frequentava a escola, talvez o ensino de língua portuguesa pudesse se restringir à “norma culta”; mas, “com o acesso da classe popular, a formação tem que ser mais ampla”. O livro precisa discutir preconceito linguístico porque se destina à Educação de Jovens e Adultos. “É feito para aquele que pode ter sido discriminado por falar errado”.

Pode parecer que a declaração da autora se caracteriza pela mesma condescendência de classe presente na *análise* publicada na FSP, principalmente porque Heloísa Ramos relaciona o domínio da “norma culta” ao acesso a “bens culturais e conhecimentos científicos”; mas sua perspectiva é outra. Não se trata de prestigiar a ciência e a “alta” cultura em detrimento do senso comum e da cultura popular, mas de colocar em evidência que há conhecimentos cujo acesso é restrito, dificultado por aqueles que detêm o poder, justamente para que possam perpetuar-se no poder. São saberes que dizem respeito ao exercício do mando, como o conhecimento das leis e da organização do Estado. A norma-padrão é um dos fatores que restringem o acesso a tais saberes.

Democratizar o ensino da língua, nessa perspectiva, seria uma condição para tornar a sociedade mais igualitária, porque possibilitaria ampliar a distribuição do conhecimento especializado e abrir caminho às instâncias de poder dessa sociedade. Mas, ainda que não o faça

por condescendência, a fala atribuída pelo jornal a Heloísa Ramos legitima a variação linguística como objeto de ensino apenas na educação popular.

Somente a segunda e última reportagem de OESP, publicada quase um mês depois, em 13 de junho, estabelece a pertinência do ensino a respeito da variação linguística sob um critério aceitável também para a pequena burguesia: trata-se de matéria “cobrada” no vestibular das “principais universidades”.



EDUCAÇÃO

NÚMERO RECORDE

6.221.697

pessoas se inscreveram no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2011. As provas devem ocorrer em 22 e 23 de outubro

estadao.com.br

Leia. Cobertura do vestibular de meio de ano da Unesp
estadao.com.br/educacao

Variante linguística é cobrada no vestibular

Principais universidades exigem que candidato diferencie forma oral e culta

Mariana Mandelli

Praticamente todos os anos, os vestibulandos encontram em suas provas ao menos uma questão que, a partir de uma tirinha em quadrinhos, de um poema ou de um trecho de um texto, aborda um tema que vem provocando polêmica há um mês: as variantes linguísticas.

Em maio, um livro de língua portuguesa adotado pelo Ministério da Educação (MEC) causou polêmica por defender o uso da linguagem coloquial (*leia mais nesta página*) e suscitou um debate em torno do chamado preconceito linguístico. A Ação Educativa, organização que é a responsável pedagógica pela obra, fez um levantamento que mostra que os maiores vestibulares do País vêm cobrando esse tema em questões nos últimos dez anos.

Os exercícios abordam as diferenças linguísticas de diversas formas: pedindo para o candidato verificar onde está aplicada a linguagem coloquial; identificar marcas de coloquialidade nos textos; responder o nome correto da variedade linguística usada em determinada expressão e transformar um trecho de linguagem oral na norma culta.

“O aluno precisa conhecer a linguagem popular para saber o quão distante ele está da norma culta”, diz coordenadora-geral da Ação Educativa, Vera Masagão Ribeiro. “As variedades linguísticas já são um tema consolidado, que é cobrado nos exames.”

Os coordenadores de três dos maiores vestibulares do País concordam que o conteúdo deve ser cobrado, mas sempre tendo em vista a avaliação do aprendizado que o candida-

to tem em relação à norma culta. “As variantes linguísticas constam no programa do nosso vestibular”, afirma Maria Thereza Fraga Rocco, da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), responsável pelo exame da Universidade de São Paulo (USP). “E não só no nosso: praticamente todos eles cobram.”

Renato Pedrosa, coordenador da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest), destaca que a universidade está sempre em busca dos melhores candidatos, o que inclui expressar-se corretamente na escrita. “A Unicamp espera que o aluno tenha esse domínio, aprendido na escola”, explica.

Para os coordenadores, a cobrança é um reflexo daquilo que é ensinado em sala de aula. “O vestibular presume que o aluno saiba distinguir os diferentes tipos de linguagem”, diz Rogério Chociai, assessor da diretoria acadêmica da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

EXEMPLOS DE QUESTÕES COBRADAS NO VESTIBULAR

- **Univ. Federal de Viçosa**
Suponha um aluno se dirigindo a um colega de classe nestes termos: “Venho respeitosamente solicitar-lhe se digne emprestarme o livro.” A atitude desse aluno se assemelha à atitude do indivíduo que:
 - a) Comparece ao baile de gala trajando “smoking”.
 - b) Vai à audiência com uma autoridade de “short” e camiseta.
 - c) Vai à praia de terno e gravata.
 - d) Põe terno e gravata para ir falar na Câmara dos Deputados.
 - e) Vai ao Maracanã de chinelo e bermuda.

- **FUVEST 2002**



Debate. A professora Rosane de Luiz Cesari, do Augusto Laranja, discutiu a polêmica do livro do MEC em sala de aula

Preparo. Para os cursinhos e colégios, o ensino da norma culta é indispensável e é encarado como uma das principais missões da escola. Mas os professores encaram as variantes linguísticas como um tema que passa por um viés cultural, demonstrando as diferenças de costumes entre pontos distantes do País, como os regionalismos dos sotaques e vocabulários.

“Penso que o assunto deva ser tratado pelos professores sem obscurantismo, elitista ou popu-

lista, nem moralismo, de uma perspectiva linguística e com sensibilidade para diferenças sociais e culturais”, diz Francisco Achear, professor aposentado da Unicamp e coordenador de língua portuguesa do Objetivo.

Francisco Platão Savioli, professor da USP e supervisor de língua portuguesa do Anglo, destaca que os estudantes chegam à escola dominando uma linguagem – como a utilizada entre os jovens nas redes sociais, por exemplo – que se afasta em me-

nor ou maior grau da norma culta. “Na escola, o aluno vai saber em que situação ela (*a norma culta*) vai ser necessária, aprendendo a avaliar a adequação de uma linguagem”, explica.

“Jogar fora as variantes é jogar fora a riqueza da língua. Ensina-las não tem nada a ver com ensinar errado.”

Debate. Algumas escolas discutiram o livro do MEC em sala de aula. No colégio Santa Amália, em São Paulo, os alunos tiveram uma proposta de redação baseada em diversos textos publicados nas últimas semanas – tanto os que apoiavam quanto os que acusavam a obra.

No Augusto Laranja, na zona sul paulistana, os estudantes se debruçaram sobre os artigos que saíram em diversos veículos de comunicação – a escola já costuma tratar o assunto a partir dos diversos gêneros textuais. “Para trabalhar o conceito de adequação de linguagem utilizamos os mais diversos tipos de padrão de texto”, diz a professora Rosane de Luiz Cesari.

Rute Possesom, que leciona língua portuguesa no Santa Amália, reforça que os alunos precisam entender que é o domínio da norma culta que vai aprová-los no vestibular. “E também ajudá-los a conquistar uma vaga no mercado de trabalho”, afirma.

PARA LEMBRAR

Livro iniciou polêmica

O livro *Por uma Vida Melhor*, da Coleção *Viver, Aprender*, foi distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a 484.195 alunos de 4.236 escolas.

O conteúdo sugere que o uso da língua popular – ainda que com erros gramaticais – é válido. Expressões como “Nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe” aparecem como exemplos. Os autores lembram que, caso deixem a norma culta, os alunos podem sofrer “preconceito linguístico”.

Em nota enviada na época, a autora Heloísa Ramos disse que “o importante é chamar a atenção para o fato de que a ideia de correto e incorreto no uso da língua deve ser substituída pela ideia de uso da língua adequado e inadequado, dependendo da situação comunicativa”.

O texto constrói-se a partir de declarações textuais atribuídas a quatro fontes. Como três delas são representadas por mais de uma personagem, vamos sistematizá-las num quadro com subdivisões que facilitem a análise. Fontes, personagens e declarações estão dispostas no quadro, da primeira à última, conforme a ordem em que se apresentam na reportagem.

FONTE	PERSONAGEM	INSTITUIÇÃO	VERBOS DECLARATIVOS	DECLARAÇÕES
ONG Ação Educativa	Vera Masagão Ribeiro	Ação Educativa	diz	“O aluno precisa conhecer a linguagem popular para saber quão distante ele está da norma culta”
				“As variedades linguísticas já são um tema consolidado, que é cobrado nos exames”
Coordenadores de “três dos maiores vestibulares do País”	Maria Thereza Fraga Rocco	Fuvest	afirma	“As variantes linguísticas constam no programa do nosso vestibular”
				“E não é só no nosso: praticamente todos eles cobram”
	Renato Pedrosa	Comvest - Unicamp	destaca que ... explica	a universidade está sempre em busca dos melhores candidatos, o que inclui expressar-se corretamente na escrita. “A Unicamp espera que o aluno tenha esse domínio, aprendido na escola”
	Rogério Chociay	Vunesp	diz	“O vestibular presume que o aluno saiba distinguir os diferentes tipos de linguagem”
Responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa em cursinhos	Francisco Achcar	Cursinho Objetivo Unicamp (professor aposentado)	diz	“Penso que o assunto deva ser tratado pelos professores sem obscurantismo, elitista ou populista, nem moralismo, de uma perspectiva linguística e com sensibilidade para diferenças sociais e culturais”
	Francisco Platão Savioli	Cursinho Anglo USP (professor)	destaca que ... explica	os estudantes chegam à escola dominando uma linguagem que se afasta em menor ou maior grau da norma culta. “Na escola, o aluno vai saber em que situação ela (<i>a norma culta</i>) vai ser necessária, aprendendo a avaliar a adequação de uma linguagem”
			“Jogar fora as variantes é jogar fora a riqueza da língua. Ensiná-las não tem nada a ver com ensinar errado”	
Professoras de escolas paulistanas	Rosane de Luiz Cesari	Colégio Augusto Laranja	diz	“Para trabalhar o conceito de adequação de linguagem utilizamos os mais diversos tipos de padrão de texto”
	Rute Possebon	Colégio Santa Amália	reforça que ... afirma	os alunos precisam entender que é o domínio da norma culta que vai aprová-los no vestibular “E também ajudá-los a conquistar uma vaga no mercado de trabalho”

Quadro 17 - “Variante linguística é cobrada no vestibular” - declarações textuais

A sequência em que se apresentam as personagens e suas declarações não é aleatória. Ela foi estabelecida segundo a técnica jornalística da pirâmide invertida:

Procure dispor as informações em **ordem decrescente de importância** (princípio da pirâmide invertida), para que, no caso de qualquer necessidade de corte no texto, os últimos parágrafos possam ser suprimidos, de preferência. (OESP, 1997, *on-line*)

Assim, no processo de produção da reportagem, os testemunhos considerados mais importantes pelo jornalista são destinados ao início do texto. Conforme a exposição se aproxima do fim, colocam-se declarações de importância menor, pois aumenta o risco de serem suprimidas, se a diagramação o exigir. E, como vimos, ela frequentemente o exige: os anúncios publicitários determinam a configuração da página, e é a matéria jornalística que deve ser comprimida ou dilatada para preencher o espaço que a publicidade lhe permite ocupar. Paradoxalmente, tendo em vista não o processo de produção, mas o texto já publicado, os testemunhos colocados ao final, especialmente o último, adquirem uma força persuasiva maior do que os precedentes, pois a cada declaração que se acrescenta as anteriores são, em maior ou menor grau, ressignificadas e reinterpretadas pelo leitor à luz de sentidos produzidos pelas mais recentes.

A primeira fonte, a ONG Ação Educativa, é usada para produzir uma enunciação aforizada da tese que a reportagem sustenta: “As variedades linguísticas já são um tema consolidado, que é cobrado nos exames” [vestibulares]. As outras três fontes fornecem argumentos para confirmar essa tese e estão rigorosamente hierarquizadas conforme o padrão do oficialismo. Primeiro, citam-se os coordenadores dos “3 maiores vestibulares do País”, obedecendo à ordem de prestígio das instituições que eles representam. Depois, os responsáveis pelo ensino de LP de dois cursinhos de São Paulo, figuras cuja autoridade é reforçada por serem professores de universidades públicas. Por fim, sob o intertítulo “Debate”, os testemunhos de duas professoras de colégios particulares.

Das reportagens publicadas em OESP e FSP a propósito da “polêmica” essa é a única que dá voz a professores da educação básica, mas o valor que o jornal imprime a suas palavras é ambíguo. Se, por um lado, o fato de o jornal “ouvir” as professoras as caracteriza como quem pode e sabe falar sobre ensino de língua; por outro, ter colocado seu testemunho no fim da escala de autoridades dá mostras de que o jornal as avalia como quem pode menos e sabe menos. Além disso, embora o livro a propósito do qual o debate se constituiu houvesse sido adotado na rede pública, ambas as consultadas trabalham em escolas particulares; assim, autoriza-se a fala do professor da escola privada em detrimento do professor da escola pública.

Quanto ao conteúdo das declarações atribuídas às professoras, a primeira delas, “Para trabalhar o conceito de adequação de linguagem utilizamos os mais diversos tipos de padrão de texto”, centra-se num tema que, até então, não havia sido tocado pelas reportagens dos jornais: o objeto precípua do ensino de LP é o texto (não a gramática) e é o “tipo de padrão” do texto que determina a “adequação da linguagem”, isto é, o estilo, o registro e a norma gramatical

compatíveis com o padrão determinado pela circulação social de tal texto (quem escreve, para quem, em que circunstâncias e com que finalidade).

A segunda declaração insere-se no último parágrafo da reportagem, num trecho de discurso reportado: a professora “reforça que os alunos precisam entender que é o domínio da norma culta que vai aprová-los no vestibular ‘*E também ajudá-los a conquistar uma vaga no mercado de trabalho*’”. Nessa, que é a última das declarações textuais da reportagem, reverbera a primeira delas, aquela que justificava o estudo da variação linguística em função da aprendizagem da norma: “O aluno precisa conhecer a linguagem popular para saber o quão distante ele está da norma culta”.

Essas declarações pressupõem uma correlação entre o mercado de trabalho e o mercado da língua conforme, mais uma vez, à figura da pirâmide social: no topo situa-se a norma mais valorizada no mercado linguístico e, supostamente, os postos mais bem remunerados do mercado de trabalho. Na base, por oposição, ficam as variedades da língua mais estigmatizadas, “mais distantes da norma”, bem como os postos de trabalho que exigem menos qualificação e oferecem pior remuneração.

É, pois, o mito da ascensão social promovida pelo “domínio da norma culta” que encerra a polêmica em OESP; até aí, nenhuma novidade. A “cobrança” do vestibular, porém, é reconhecida como razão para legitimar o estudo da variação linguística, sob o pretexto de que, com isso, se poderia calcular a distância que separa cada estudante da norma linguística ideal (e – conforme o raciocínio por analogia construído na reportagem – dos empregos, e da posição social mais prestigiados).

Ambas as reportagens de OESP contêm fotos de salas de aula, com alunos em primeiro plano e uma lousa ao fundo.

Na foto da primeira reportagem o foco recai sobre a lousa, ocupada por frases com lacunas para serem preenchidas. Há cinco alunos em quadro, dois estão de costas, três de meio perfil. São todos homens e adultos. A cena sugere tratar-se de um curso de alfabetização de adultos, mas não se vê professor algum. A pouca profundidade de campo faz com que a nitidez se restrinja ao quadro negro e a ausência de foco nos alunos, seus vultos borrados e indefinidos, sugere que eles são personagens secundárias. O protagonismo é da tarefa, é das “atividades” passadas na lousa.

Na foto da segunda reportagem, há três alunos de costas à direita, que olham na direção da professora, à esquerda. Ela manuseia um livro didático e sorri para os alunos, os dois mais

próximos à câmera, são meninas adolescentes, loiras e de cabelos longos. O livro, nas mãos da professora, ocupa o ponto de fuga da composição, de modo que a atenção do leitor converge para ele.

Ao comparar as características plásticas das duas imagens, notamos que a geometria da composição é semelhante, mas elas diferem pelo contraste e pelas cores.

A foto dos alunos adultos tem o fundo escuro, quase todo preenchido por uma lousa preta. Dois deles vestem branco, mas os três que estão de camisetas coloridas as têm em tons escuros, que pouco contrastam com a cor da lousa. A paleta de cores, e o baixo contraste entre elas, produz uma atmosfera sóbria, talvez até sombria.

A foto da sala de aula com a professora e seus adolescentes é o contrário disso. A imagem é clara, há nela um contraste vibrante entre o azul turquesa, da lousa, e o amarelo, da blusa de uma das alunas. A testa da professora brilha, refletindo um ponto de luz no teto, mas a sombra em seu rosto é suavizada pela luz rebatida na folha do livro que ela tem nas mãos. Essa professora, iluminada, cobre parcialmente suas vestes civis com um jaleco e usa um crachá.

Crachá, jaleco, livro didático, sorriso afável, lousa anotada. O *ethos* que esse conjunto compõe é o de uma professora-funcionária¹³³, despersonalizada pelo uniforme e pela credencial pendurada ao pescoço, atendendo gentilmente aos alunos. A relação didática, em sua sala de aula, é vertical: ela está de pé, os alunos sentados, em fileiras de carteiras voltadas para a lousa. Uma sala de aula tradicional, que pressupõe a transmissão unidirecional do saber.

O fato de ter um livro em mãos, que folheia enquanto se dirige os alunos, caracteriza essa professora como competente para o ensino: como se ela soubesse e pudesse ensinar por dispor desse instrumento, o livro didático, que a dotasse dessas competências. A luz difusa que, rebatida pelo livro, lhe preenche a papada e as órbitas dos olhos, homologa na expressão fotográfica o percurso temático da doação de competência, do livro para a professora: o saber ilumina. Parece-nos, porém, que há uma inversão de papéis nessa figuração da professora e do livro didático, pois é o livro, ocupando lugar privilegiado na composição, que aparece como fonte do conhecimento, ao passo que a professora aparece como instrumento de transmissão do conteúdo que suas páginas encerram.

¹³³ Esse *ethos* nos remete aos *meros funcionários* de Ruy Castro (v. cap. 5).

6.4 Organização narrativa das reportagens de FSP e OESP

Como anunciamos no capítulo 2, quando distribuimos nossos objetos e nossas ferramentas de análise conforme o plano de capítulos da tese, vamos agora examinar as séries de reportagens de cada jornal conforme o modelo do *esquema narrativo canônico* elaborado por Greimas (1983). Esperamos que esse instrumento possa nos ajudar a compreender e avaliar a transformação no posicionamento dos jornais em relação às concepções *multissistêmica* de língua e *plural* de ensino de língua.

O *esquema narrativo* é uma estruturação abstrata subjacente à manifestação discursiva de todo e qualquer texto. Ele representa a dimensão da *narratividade*, em que sujeitos-actantes sofrem e realizam transformações de estado. Num *esquema narrativo canônico* encadeiam-se programas de *manipulação*, *aquisição de competência*, *performance (ação)* e *sanção*.

Representamos, abaixo, o esquema narrativo com as fases de aquisição da competência e de performance reunidas no *percurso do sujeito da ação*, pois ambos os *programas*, a aquisição de competência e a realização da performance, são necessariamente cumpridos pelo mesmo actante.

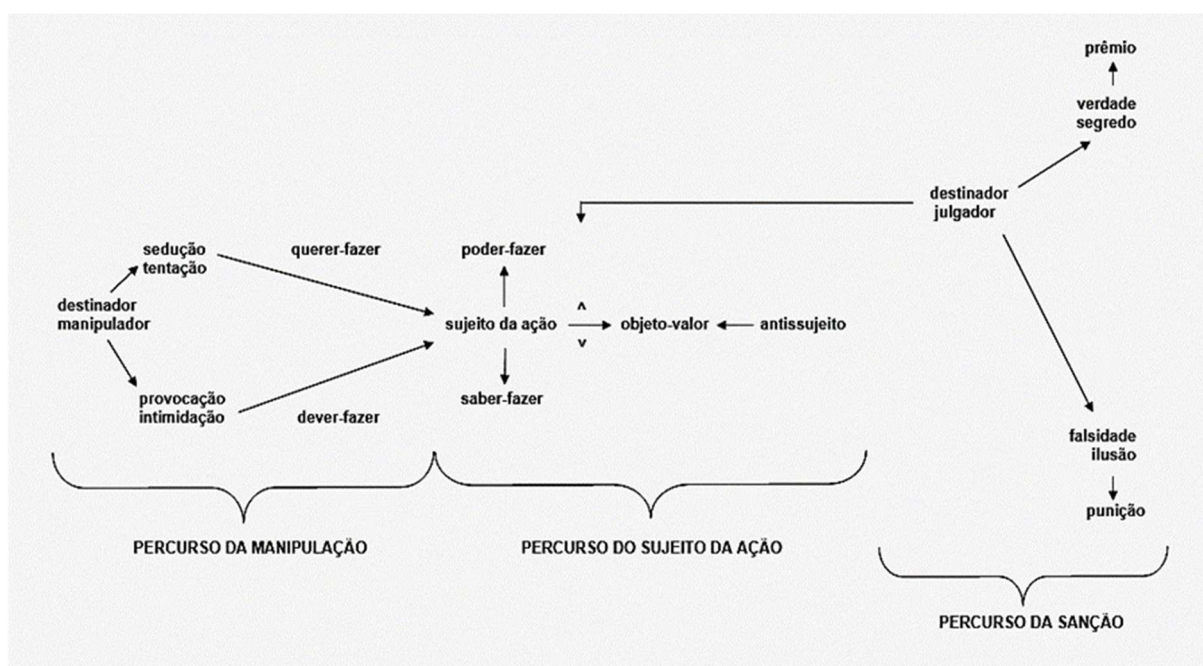


Diagrama 6 - Esquema narrativo canônico

Além disso, nas reportagens que examinamos, a fase de aquisição da competência é pressuposta, não explicitada na superfície do texto: a *modalização atualizante* do sujeito, sua dotação com o *saber* e o *poder* de apurar e reportar os fatos é dada ao repórter por sua formação

universitária, pelo treinamento nas redações dos jornais e pela obediência aos preceitos do Manual de Redação do órgão de imprensa que o tem contratado.

As séries de reportagens dos dois jornais concluem-se com uma sanção positiva ao ensino sobre a variação linguística na educação básica; mas, embora cumpram o mesmo programa narrativo de base, para cumpri-lo os jornais perfazem diferentes percursos de ação e suas performances submetem-se a diferentes destinadores-julgadores.

Em ambos os casos, o *sujeito da ação*, manifestado na figura do repórter, *ator da ação*, é manipulado conforme a posição editorial dos jornais, que fazem as vezes de *destinador manipulador*, a *dever* e a *querer* entrar em conjugação com o verdadeiro objeto do ensino escolar da língua portuguesa. Essa verdade já está previamente sancionada nos editoriais dos jornais, segundo os quais o verdadeiro ensino de língua portuguesa é o ensino da “norma culta”, objeto investido de valores que são a expressão narrativa dos traços sêmicos pertinentes à semântica global do DNP: unidade, pureza, superioridade, correção, clareza, precisão, ordem, estabilidade, durabilidade, evolução (v. quadro 8, cap. 4).

Esses semas que, na articulação narrativa subjacente, constituem o valor do objeto, alvo da ação do sujeito, manifestam-se na superfície discursiva por meio de *temas*, como identidade nacional, pureza racial e vernaculidade, superioridade cultural, ascensão social, ordem política, correção moral e correção gramatical, civilização, elegância, obediência etc. Manifestam-se, também, por meio de figuras que incorporem, concretamente, tais temas¹³⁴. Assim, quando dizemos que a “norma culta” é o objeto-valor da narrativa, não estamos nos referindo à norma efetivamente praticada pelos “falantes cultos”, nem a norma prescrita nos “livros de gramática” (esses elementos concretos seriam figuras da manifestação discursiva), mas, sim, o conjunto de valores eufóricos que, conforme a semântica global do DNP, estão investidos na noção de “norma culta” atualizada pelos jornais.

Quanto à organização *sintática*, o esquema narrativo é um encadeamento de operações transitivas (do sujeito para o objeto, de um sujeito para outro sujeito) e/ou reflexivas (de um sujeito por e para ele mesmo) que correspondem (1) a programas de doação ou privação de valores modais entre um actante destinador e outro, destinatário e (2) a programas

¹³⁴ A fotografia que acompanha a segunda reportagem de OESP está repleta de figuras relacionadas aos temas que aqui listamos. A luz que se reflete, passando do livro à professora, ilustra a transmissão do conhecimento, é uma manifestação figurativa do tema da civilização. Os alunos enfileirados e a professora uniformizada são uma imagem concreta da ordem, da obediência. A professora e as alunas, todas brancas e loiras, ...

performativos que resultam na conjunção ou disjunção com objetos-valor, transformando enunciados de estado. Tal encadeamento segue uma ordenação sintagmática necessária. Assim, os programas que constituem o percurso do *destinador-julgador* (programa de julgamento da performance e programa de determinação da sanção a que se submeterá o sujeito da ação) estão ligados por uma relação de pressuposição (não se pode sancionar sem ter julgado). O percurso do *destinador-julgador*, por sua vez, pressupõe o percurso do sujeito da ação – que pode envolver um número variado de *programas de uso* para a consecução do *programa de base*, isto é, para a aquisição dos objetos-valor euforizados pelo *destinador manipulador* e/ou a rejeição daqueles por ele disforizados. O percurso da ação pressupõe o da aquisição de competência – em que o sujeito recebe ou conquista valores modais *atualizantes*, o *poder* e o *saber*, que o capacitam à ação – e esse, por fim, pressupõe uma manipulação que dote o actante da performance de valores modais *virtualizantes*, o *dever* e o *querer* entrar em conjunção ou disjunção com os objetos-valor eufóricos ou disfóricos postos por um *destinador-manipulador*.

Na narrativa que examinamos, o *destinador manipulador*, na figura do jornal, manipula os repórteres por *tentação*, oferecendo-lhes um salário mensal, que lhes faz *querer* alcançar o objeto-valor por ele determinado; manipula-os, também, por *intimidação*, pois, se deixam de cumprir a pauta, podem ser punidos (podem ser demitidos). A *tentação* dota o sujeito com a modalidade *virtualizante* do *querer*; a *intimidação*, com o *dever*. Uma vez manipulado, o objetivo do sujeito-repórter é entrar em conjunção com “fatos jornalísticos” passíveis de serem sancionados como verdadeiros segundo os valores estabelecidos pelo *destinador manipulador*. No caso, os repórteres estão *virtualmente* aptos à performance porque *querem* e *devem* encontrar o “verdadeiro” objeto do ensino de língua portuguesa e passam à performance, porque possuem competência, isto é, *poder* e *saber*, para tanto.

Em sua busca pelo objeto-valor, o sujeito da performance associa-se a uma série de adjuvantes. No caso da narrativa jornalística, os adjuvantes manifestam-se por meio das declarações dos “personagens da notícia”. Através dessas declarações, porém, podem-se manifestar, também, actantes que procurem obstar a conjunção do sujeito com o objeto. Caso dispute o objeto-valor com o sujeito da ação esse antagonista será seu *antissujeito*, caso procure desqualificar os valores propostos pelo *destinador-manipulador* e manipular o sujeito segundo valores antagônicos, será seu *antidestinador*.

Estudando a organização narrativa subjacente ao discurso das Ciências Humanas, Greimas (1983) identifica no percurso do sujeito da ação três dimensões – a cognitiva, a objetiva e a

referencial – que se manifestam em três planos discursivos. O discurso cognitivo é produzido na primeira pessoa, tendo como marca actancial um “*eu*” ou um “*nós*”¹³⁵, e caracteriza-se por predicados que lexicalizam as atividades cognitivas do sujeito da ação, por exemplo, *estudar, examinar, investigar, observar, compreender...* A esses predicados cognitivos articulam-se enunciados que dizem respeito aos objetos do *saber* e que se distinguem, quanto à projeção enunciativa, por uma despersonalização actancial e uma neutralização do valor temporal do presente “que aparece como um presente atemporal da verdade” (GREIMAS, 1983, p. 182). Esse discurso objetivo, subordinado ao fazer cognitivo, descreve não só os objetos do saber, mas também as manipulações a que se submetem tais objetos, como os processos de comparação, decomposição (análise), composição (síntese) e classificação (taxonomia). O discurso referencial, por sua vez, é um discurso de autoridade: consiste na “convocação selecionada” de enunciados autorais que atuem como *adjuvantes* na obtenção do objeto-valor e na produção do discurso objetivo (se a narrativa apresentar uma configuração polêmica, haverá também discursos convocados que atuem como *oponentes* do sujeito da ação ou de seu destinador).

Nós, comparando a performance do *sujeito-repórter* com essa descrição elaborada por Greimas para os papéis actanciais nas Ciências Humanas, observamos que a ação do repórter costuma manifestar-se em apenas dois tipos discursivos: o objetivo e o referencial. Seu fazer cognitivo, embora pressuposto (assim como o cientista, também o repórter “investiga” a realidade para “revelar” uma verdade oculta sob as aparências), não pode manifestar-se no discurso informativo; pois, como determinam os manuais de jornalismo, esse sujeito deve *reportar* ao leitor os saberes, crenças e opiniões das personagens da notícia, não os seus próprios. Diferentemente do discurso científico, porém, que submete os objetos do fazer cognitivo de um cientista a métodos de verificação intrínsecos (isto é, construídos pela própria ciência), o jornalismo não dispõe de mecanismos próprios para estabelecer o valor de verdade dos “fatos” que apura. O papel actancial de *destinador-julgador*, nesse caso, é exercido por um ator cuja competência para julgar seja garantida por uma instituição social autorizada, como, por exemplo, a ciência.

Na primeira reportagem da FSP, a “norma culta” é o que está para ser sancionado como objeto-valor, isto é, como o verdadeiro objeto do ensino de língua portuguesa. A referência ao portal IG, que “revelou” o “livro polêmico”, endossa a manipulação prévia efetuada pelas

¹³⁵ Nesse caso, o “*nós*” (ou a terminação verbal de primeira pessoa plural) não se refere a um sujeito plural. Trata-se de uma embreagem de pessoa. Esse “*nós*” equivale a “*eu*”, mas acrescentando-lhe a conotação de que o cientista produz um conhecimento cuja “autoria” é assumida pelo conjunto da comunidade científica.

páginas de opinião do jornal, é mais uma manifestação do *destinador-manipulador*. Os adjuvantes convocados a apoiar a aquisição do objeto-valor pelo repórter são dois gramáticos, o da ABL, “Evanildo Bechara” e o colunista do jornal, “Pasquale Cipro Neto”. Na sintagmática do nível discurso (que não corresponde necessariamente à disposição das articulações narrativas), as declarações dos gramáticos colocam-se na segunda metade do texto para que o sentido delas prevaleça sobre o daquelas que apoiam a concepção plural de língua e ensino de língua, as quais, quanto à estruturação narrativa, cumprem o papel de *antissujeito*. A declaração de Bechara, porém, desempenha dois papéis estruturais, como verificaremos adiante. Além de catalisar a junção do repórter com a “norma culta”, ela também determina uma sanção punitiva ao ensino de língua mediado pelas ciências da linguagem.

Parecem ser três, em princípio, os testemunhos que se opõem à aquisição dos valores buscados pelo sujeito-repórter, constituindo um discurso referencial por meio do qual se manifesta o *antissujeito*: o do livro didático (“na variedade linguística popular, *pode-se dizer* ‘Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado’”) o do MEC, nas palavras dos PCN (“A escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar, a que parece com a escrita; e o de que a escrita é o espelho da fala”) e o da autora do livro didático, Heloísa Ramos (disse que a citação polêmica está num capítulo que descreve as diferenças entre escrever e falar, *mas* que a coleção não ignora que “cabe à escola ensinar as convenções ortográficas e as características da variedade linguística de prestígio”). A declaração da autora, porém, cumpre o papel actancial de *destinador-julgador*, e confirma os valores propostos para o sujeito pelo *destinador-manipulador*, (“registrar as diferenças entre o discurso oral e o escrito, sem resvalar em preconceito, **mas ensinando a norma culta da língua**”). Esse programa narrativo está marcado na superfície discursiva, uma vez que o argumento introduzido pelo operador argumentativo *mas* – em “**mas** que a coleção não ignora que ‘cabe à escola ensinar as convenções ortográficas e as características da variedade linguística de prestígio’” – viabiliza a conclusão de que o objeto de ensino é um todo homogêneo, a “variedade linguística de prestígio”, perante o qual “as diferenças entre escrever e falar”, ou quaisquer outras diferenças que caracterizassem a língua como variável, são apenas pano de fundo.

O antissujeito manifesta-se, pois, por meio de um discurso referenciado em textos escritos de uso pedagógico, os PCN e o didático *Por uma vida melhor*; mas, numa manobra engenhosa do fazer persuasivo¹³⁶ do repórter, a própria autora desse livro é convocada para

¹³⁶ O fazer persuasivo do repórter diz respeito não à organização narrativa subjacente, mas à interação discursiva do repórter, enquanto sujeito da enunciação, com seu enunciatário-leitor, a quem deve

julgar como *falsa* a performance do antagonista, impossibilitando que a concepção de língua que o antissujeito valoriza positivamente (um conjunto de variedades, isto é, de diferenças) seja sancionada como pertinente ao ensino escolar. Assim, a primeira reportagem da FSP culmina com a reiteração dos valores propostos pelo *destinador-manipulador*, determinando que é “a norma culta da língua”, compreendida, conforme dispõe Heloísa Ramos, pelas “convenções ortográficas e as características da variedade linguística de prestígio”, o que “cabe à escola ensinar”.

Ao ensino que se encarrega de transmitir esses valores cabe uma sanção positiva, expressa na declaração de Bechara: seu “prêmio” é a ascensão social dos estudantes (“Se um indivíduo vai para a escola, é porque busca ascensão social”). Por outro lado, o ensino que “admite” como objeto as variedades linguísticas desprestigiadas recebe uma sanção negativa: ele não tem efeito, os estudantes não progridem, continuam no mesmo lugar (“Se o professor diz que o aluno pode continuar falando ‘nós vai’ porque isso não está errado, então esse é o pior tipo de pedagogia, a da mesmice cultural”).

O esquema narrativo estruturado na primeira reportagem não se encerra, porém, quando seu texto termina. Entendemos a série de reportagens da FSP como uma narrativa em etapas. Cada texto é uma unidade narrativa que integra uma unidade *maior*, de nível hierárquico superior, da qual constitui um episódio. A *novela* da FSP compreende três episódios e, no episódio central, ocorre uma virada¹³⁷: a citação dos PCN, que exercia, na primeira reportagem, o papel de *antissujeito* é reinterpretada e passa a manipular o sujeito-repórter no sentido oposto ao que havia sido estabelecido pelo ator da primeira manipulação, o jornal. O MEC, por meio dos PCN, passa, portanto, a atuar como um *antidestinator* a cuja manipulação o sujeito-repórter cede, vindo a *querer saber* sobre as diferenças que constituem o multissistema da língua. A aquisição desse saber será o *programa narrativo de base* da terceira e última reportagem¹³⁸; para que ele se realize, *programas de uso* manifestados por meio do discurso referencial estabelecerão distinções entre aquilo que o jornal vinha denominando, sem produzir uma definição, de “norma culta” e a “variedade linguística de prestígio”.

persuadir a adotar os valores sancionados positivamente na narrativa e a agir segundo esses valores.

¹³⁷ Trata-se daquilo que a Poética aristotélica chamou *peripécia*.

¹³⁸ Como mostramos em seção precedente deste mesmo capítulo, a segunda reportagem (suíte) da Folha é condescendente com o ensino da variação linguística, *para alunos falantes de variantes populares*, mas continua interpelada pela formação ideológica que anima o DNP, pois continua a tomar a norma-padrão como critério de correção para todas as realizações da língua. Apenas a última reportagem é que passa a aderir às concepções de norma e gramática do DEP.

A contramanipulação efetuada pelo *antidestinator* (“a escola precisa livrar-se do mito de que existe uma única forma ‘certa’ de falar”) não ocorre, porém, sem que o objeto-valor obtido no episódio anterior, o estabelecimento de “convenções ortográficas e as características da variedade linguística de prestígio” como objeto do ensino de LP, seja julgado e sancionado. A suíte, portanto, além de manipular o repórter noutra direção, também avalia o objeto-valor produzido na reportagem precedente. O ator responsável pelo julgamento é a educadora, “uma das coordenadoras dos PCN em 1997”, Maria Cristina Pereira Ribeiro, que considera o objeto *ilusório*: pode parecer adequado, mas não o é, pois fomenta a discriminação dos alunos falantes de variantes não padrão. O que resulta da conjunção com esse objeto não é um bem (um prêmio), mas um mal (uma punição): o preconceito linguístico.

Em “Mesmo falantes cultos não seguem a norma-padrão”, último texto da série, o repórter, referenciado em especialistas universitários, trata de identificar diferenças entre a língua dos falantes cultos, que ele equipara a “o leitor mais instruído” do jornal, e a norma linguística que prescrevem os compêndios de gramática. Estabelece, então, que no Brasil há mais diferenças entre a língua dos falantes com escolaridade superior completa e a gramática normativa do que entre a língua desses e a dos falantes menos escolarizados. O percurso de aquisição do saber sobre a língua pelo sujeito-repórter acarreta um percurso de construção de objeto-valor, que culmina na distinção entre *norma culta* e *norma-padrão*. Essa distinção expõe o caráter não real (ideal) da norma-padrão, em contraste com o “fato” objetivo de que a norma praticada pelos falantes cultos não corresponde à norma a que eles supunham obedecer. Como resultado, seu fazer cognitivo constrói um objeto cujo nome é o mesmo daquele valorizado pelo *destinator* da primeira manipulação, “norma culta”, mas cujo sentido é outro: padrões gramaticais prestigiados e prescritos pela gramática normativa não participam na “norma culta” real, mas sim de uma norma ideal, a “norma-padrão”, não observada senão por 5% dos falantes com escolaridade superior completa. Essa norma culta “real”, “objetiva”, com que o repórter entra em conjunção, já não comporta o investimento semântico do DNP, pois já não se opõe categoricamente à norma popular.

A sanção positiva a esse objeto, cujo prêmio é a liberdade de falar sem o cerceamento da gramática normativa, é dada pela Ciência – especificamente, a Sociolinguística. O julgamento exercido pela Sociolinguística “revela” que a fala dos indivíduos mais escolarizados, embora pareça correta – isto é, pareça conforme aos preceitos da gramática normativa – não o é: a correção gramatical dos falantes cultos é uma *ilusão*. A *verdade* é que (nem mesmo) o falante culto fala como o padrão gramatical determina. Essa *revelação* também

sanciona o fazer cognitivo do repórter (uma *performance investigativa* que, como dissemos, não se manifesta no discurso – pois o discurso informativo é centrado no objeto – mas é necessariamente pressuposta, uma vez que o objeto-valor obtido por meio da investigação manifesta-se como objeto do discurso informativo), que terá identificado os fatos que se ocultavam sob as opiniões. “O discurso da *descoberta* aparece, assim, quase no sentido etimológico do termo, como a revelação de realidades que se escondiam sob as aparências.” (GREIMAS, 1983, p.193)

Quando analisamos a estratégia enunciativa dessa reportagem, notamos que a adoção, pelo locutor-repórter, do ponto de vista dos cientistas que lhe fornecem declarações, manifesta-se no enunciado pelo apagamento entre as fronteiras que marcariam a delegação de voz do repórter para o cientista. Não são, porém, somente as marcas de delegação de voz que se apagam no último e antepenúltimo parágrafos da reportagem, apagam-se quaisquer marcas de pessoa e os predicados enunciam-se num presente *omnitemporal*, de breagens características do discurso objetivo. Apagam-se, ainda, todas as marcas de modalização, pois essas são também marcas de subjetividade, um vez que remetem ao modo como o sujeito relaciona-se com o objeto. A ausência de expressões modalizadoras coloca o discurso do cientista (discurso referencial) no modo da *certeza* (modalidade epistêmica) e o discurso do repórter (discurso objetivo) no modo da *necessidade* (modalidade alética). O resultado é que a *verdade* sancionada pela ciência, no plano da organização narrativa, converte-se, no patamar discursivo, em *evidência*: uma realidade manifesta, que não carece de confirmação nem admite contestação.

As reportagens de OESP não estão em continuidade, como as da FSP e, a rigor, não constituem uma série. A última delas, porém, “Variante linguística é cobrada no vestibular” (13.06.2011), representa em relação à polêmica, que à altura de sua publicação já se arrastava há um mês, um *percurso de sanção*. Sem que o *percurso da performance* se tenha explicitado (OESP, diferentemente de FSP, não produz uma reportagem de *investigação* sobre o objeto do ensino, que encene a polêmica DNP vs. DEP), o *destinador-julgador* emite uma sanção quanto à “variante linguística”, objeto investido de valores antagônicos aos propostos pelo *destinador-manipulador*.

Essa sanção, porém, pressupõe outro *percurso narrativo*: os jovens, manipulados pela sociedade a *querer* e *dever* obter sucesso na vida, adquirem competência (*saber* e *poder*) por meio do estudo para realizar provas vestibulares (performance/provação) que, se superadas, promovem seu ingresso no ensino superior (por meio do qual adquirem uma profissão, mas essa já é outra *performance* a cumprir).

A “variação linguística”, porque constitui um dos saberes exigidos para a superação da prova vestibular, é julgada como pertinente à competência do estudante, mas não como o *verdadeiro* objeto do ensino de Língua Portuguesa. O discurso de referência convocado pelo sujeito-repórter para emitir a sanção orienta-se conforme os valores propostos na manipulação e determina que a “variação linguística” é um *falso* objeto-valor. O *verdadeiro* é a “norma culta” e a *performance* do sujeito deve culminar com sua aquisição, esse é o *programa de base* do estudante: “Os coordenadores de três dos maiores vestibulares concordam que o conteúdo deve ser cobrado, mas sempre tendo em vista a avaliação do aprendizado que o candidato tem em relação à norma culta”.

Segundo figura constante no discurso referencial convocado pela reportagem de OESP, as variantes *distanciam-se* (*afastam-se*) mais ou menos da norma culta. Por isso, a performance de aquisição do conhecimento sobre a variação linguística é um *programa de uso* que o estudante deve cumprir a fim de realizar o *programa de base*: “O aluno precisa conhecer a linguagem popular para saber quão distante ele está da norma culta”.

A sanção, que se manifesta no início do texto, seguida de um acúmulo de declarações que a corroboram, é reiterada no último parágrafo: “Rute Possebom [...] *reforça* que os alunos precisam entender que é o domínio da norma culta que vai aprová-los no vestibular. ‘E também ajudá-los a conquistar uma vaga no mercado de trabalho’.”. O lexema /*reforça*/, porém, não só explicita essa retomada, acrescentando-lhe /*intensidade*/, como contribui para a consolidação da ideologia linguística investida pelo jornal no objeto-valor sancionado como verdadeiro.

Há testemunhos convocados nessa reportagem que se alinham aos valores sustentados pelo jornal e legitimam o ensino da variação linguística como parâmetro para a identificação das formas “corretas” da língua: “a universidade está sempre em busca dos melhores candidatos, o que inclui expressar-se corretamente na escrita. ‘A Unicamp espera que o aluno tenha esse domínio, aprendido na escola’”. Aparecem, porém, no discurso de referência, declarações que destoam dessa orientação e legitimam o estudo da variação, não como *programa de uso* para a aquisição da língua correta, mas porque consideram que o objeto-verdadeiro não é a norma-padrão, é, sim, a variada gama de gêneros e tipos textuais que constituem as práticas sociais de linguagem, em que se manifesta todo o espectro da variação linguística: “Na escola, o aluno vai saber em que situação ela (a norma culta) vai ser necessária, aprendendo a avaliar a adequação de uma linguagem”; “Jogar fora as variantes é jogar fora a

riqueza da língua. Ensiná-las não tem nada a ver com ensinar errado”; “Para trabalhar o conceito de adequação de linguagem utilizamos os mais diversos tipos de padrão de texto”.

6.5 Para concluir

Os jornais que examinamos alteram, ao cabo da polêmica sobre *Por uma vida melhor*, sua posição quanto ao que seja a língua portuguesa que se deve ensinar e aprender na escola.

A FSP, no decorrer de suas reportagens, realiza um percurso de transformações que vai da afirmação dos valores do DNP (na reportagem de 14.05.2011), à negação desses valores (no texto de 18.05.2011) e, por fim, à afirmação dos valores do DEP (22.05.2011).

No entanto, nem o fazer cognitivo do repórter, assimilado ao discurso da pesquisa sociolinguística, nem o objeto de conhecimento que resulta desse fazer, a caracterização da língua como sujeita a diversas normas (a “popular”, a “cultura” e a “padrão”), reverberam sobre a *opinião* editorial do veículo. Como temos dito, o repórter, ao final de seu percurso “revela” a realidade da língua, mas isso não acarreta retratação nem reformulação do jornal quanto às opiniões publicadas no primeiro caderno, opiniões contrárias ao saber sancionado como verdadeiro pelas ciências da linguagem e a uma didática da língua balizada por esse saber, *opiniões* que produziram a caracterização deletéria do professor de português como um assassino da gramática, um ocioso com preguiça de ensinar, um bárbaro que desdenha da língua “de cultura”.

A partir da análise efetuada neste capítulo, poderíamos acrescentar a essas observações que a diferença de gênero entre o *editorial* e a *reportagem* e, talvez principalmente, o fato de esses gêneros se publicarem em cadernos distintos, que implicam distintos perfis de leitor, permite ao jornal enunciar duas posições antagônicas sem que o conflito entre elas seja imediatamente perceptível aos leitores, sem que a contradição salte aos olhos. O *primeiro caderno*, em que se publicam os textos opinativos, acolhe posicionamentos que condizem com uma concepção normativa e disciplinadora de educação linguística, calcada em princípios e preceitos oriundos da tradição gramatical. O caderno *Cotidiano*, em que se imprimem as reportagens, adere a concepções construídas pelas ciências da linguagem, com que já estão familiarizados os profissionais da educação, e por meio das quais o jornal procura atender às expectativas desses profissionais, previstos como leitores do caderno.

Um aspecto que releva particularmente da análise da estruturação narrativa da série de reportagens da FSP é o fato de o jornal transformar seu posicionamento quanto ao objeto de ensino, a língua, sem, no entanto, voltar a tematizar a relação didática (ensino/aprendizagem da língua) que, conforme a contramanipulação efetuada pelo MEC, por meio do discurso referenciado nos PCN, era a razão para alterar-se o objeto de ensino, incluindo nele uma diversidade linguística tal que abarcasse as variantes faladas pelos alunos (“A escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar, a que parece com a escrita; e o de que a escrita é o espelho da fala. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural, que além de desvalorizar a forma de falar do aluno, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos”).

OESP, por sua vez, valida o ensino da variação linguística no modo da concessão, reafirmando a “norma culta” (confundida pelo jornal com a “norma-padrão”) como *verdadeiro* objeto-valor do ensino de língua portuguesa e justificando o ensino de outras variedades como adjuvantes para a aquisição do padrão ideal. Os testemunhos convocados na reportagem de OESP (13.06.2011) para referenciar o percurso da sanção podem, entretanto, ser divididos em dois grupos: (1) os que legitimam o estudo da heterogeneidade da língua em virtude de sua manifestação na variada gama de gêneros e tipos textuais que constituem as práticas sociais de linguagem; (2) os que, alinhados aos valores sustentados pelo jornal, legitimam o ensino da variação linguística como parâmetro para a identificação de formas “corretas” da língua, compondo um fundo contra o qual se destaquem as normas gramaticais que constituem o padrão ideal.

Importa-nos destacar que esses dois discursos de referência refletem entendimentos distintos sobre o objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa. Conforme o primeiro, o objeto de ensino é a *língua em sentido amplo*: as práticas socioculturais que por meio dela ganham forma (a literatura, o teatro, a canção...), os gêneros discursivos e textuais que se desenvolvem nas práticas sociais do cotidiano e também aqueles mais especializados, como os que se relacionam aos saberes “de área” das disciplinas escolares. Conforme o segundo, o objeto de ensino é a *língua em sentido estrito*, isto é, o sistema da língua, sua gramática, não enquanto estrutura apreendida da língua em uso, mas como inventário das normas impostas para a padronização do uso.

7 *Ethos* de professor

Abordar as mídias para tentar analisar o discurso de informação não é uma tarefa fácil. É mesmo mais difícil do que abordar o discurso político. Isso porque, enquanto se admite no mundo político, de maneira geral, que o discurso aí manifestado está intimamente ligado ao poder e, por conseguinte, à manipulação, o mundo das mídias tem a pretensão de se definir contra o poder e contra a manipulação. Entretanto, as mídias são utilizadas pelos políticos como um meio de manipulação da opinião pública – ainda que o sejam para o bem-estar do cidadão; as mídias são criticadas por constituírem um quarto poder; entretanto, o cidadão aparece com frequência como refém delas, tanto pela maneira como é representado, quanto pelos efeitos passionais provocados, efeitos que se acham muito distantes de qualquer pretensão à informação.

Patrick Charaudeau
O discurso das mídias
 Contexto, 2006

Dedicamos o capítulo final à observação de respostas de professores da educação básica ao discurso sobre ensino de língua da imprensa e à apreensão do *ethos de professor* que se configura em seus enunciados. Os docentes, quando se defendem por escrito das detrações da mídia, não apenas argumentam para refutar o posicionamento da imprensa sobre o ensino e o objeto de ensino da disciplina que lecionam, mas também procuram produzir, com seu modo de dizer, uma imagem de professor que se contraponha ao imaginário disfórico promovido pelos meios de comunicação. Uma imagem de boa formação escolar e cultural, de domínio do objeto de ensino, de envolvimento com o trabalho, de compromisso com a melhoria das condições socioculturais de seus alunos; uma imagem, enfim, de competência – de quem *sabe e pode* ensinar Língua Portuguesa – e de engajamento na educação com vistas à transformação social.

Para observar a construção dessa imagem positiva de si, levamos em conta *o que dizem* os professores em resposta aos ataques que recebem, mas, principalmente, *o modo como dizem*: os meios de que se servem para modular a afetividade do texto, em vista da resposta emotiva que queiram produzir nos leitores. Meios que dizem respeito à “escolha”¹³⁹ de palavras; ao ritmo e ao tom que se pode imprimir à escrita com auxílio de expedientes sintáticos e de figuras

¹³⁹ A palavra “escolha” pode sugerir que o ato de produzir um texto seja plenamente consciente, sempre mediado pelo juízo do produtor. Não se trata disso. Muito do que *aparece no produto final* como escolha do autor, como elemento de seu estilo, pode ter-se produzido por *falta de escolha* do produtor: como efeito de sua interpelação pela formação discursiva que o assujeita (esquecimento nº1: o sujeito não é a origem do que ele diz); ou por *falta de juízo*, como efeito de deslizamentos de sentido provocados pelo “rebatimento” do inconsciente. Acontece, porém, que quando tratamos de *ethos* e *estilo*, imagens do autor, tomamos o texto não do ponto de vista do produtor (não como *produção*), mas como produto, como efeito de sentido, portanto.

de efeito sonoro; à possibilidade de dizer uma coisa para significar outra, como por meio das chamadas “figuras de pensamento”¹⁴⁰ (ironia, pergunta retórica, reticências etc.).

Se compreendemos o *ethos* como um **caráter** atribuído ao enunciador em decorrência de seu modo de dizer, podemos ancorar a imagem do enunciador na materialidade de seu estilo (DISCINI, 2003; POSSENTI, 2009). Se, porém, consideramos que a instância de enunciação é dialógica, e que o estilo se constitui na interação entre coenunciadores e entre estes e o assunto sobre o qual se voltam (o objeto do enunciado), somos levados a procurar não um, mas dois homens representados no estilo. Os textos configuram, portanto, imagens de “autor” e de “leitor”, cuja interação se dá como um *fazer persuasivo* por meio do qual o primeiro visa a levar o segundo a *agir* conforme seus valores axiológicos e ideológicos¹⁴¹.

Ao se apropriar da terminologia retórica grega para denominar a imagem do enunciador depreensível dos textos, Dominique Maingueneau (1987; 2008a; 2010a) incorporou ao campo nocional da Análise do Discurso o termo *ethos*, que, na retórica antiga, dizia respeito (entre outras coisas) à *imagem do orador* construída no discurso. Não incorporou, entretanto, o seu correlativo, *pathos*, que diria respeito à *imagem do ouvinte*. Pode-se especular que o tenha feito porque concebe o efeito do discurso como uma “incorporação” do enunciatário aos valores e representações afiançados pelo *ethos*, unindo os coenunciadores num mesmo corpo, quer dizer, num mesmo espírito de corpo (MAINGUENEAU, 2004).

Parece-nos necessária, porém, a ressalva bakhtiniana de que “o ouvinte normalmente fica lado a lado com o autor, como seu aliado; mas essa posição clássica do ouvinte não é de modo algum sempre o caso” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 15). Não pode haver “incorporação” dos coenunciadores, por exemplo, naquele tipo de enunciado em que o autor hostiliza o leitor e o instiga a ler, não por meio não da sedução, mas da provocação, como, por

¹⁴⁰ Tradicionalmente, essas figuras são descritas como produzidas por um descompasso entre as palavras e o pensamento (entre o que se diz e o que se quer dizer); mostramos a propósito da ironia, que, sob a ótica da Teoria Polifônica da Enunciação, se trata de uma não coincidência entre o sujeito da enunciação e o do enunciado: o que o locutor (L) diz não corresponde a sua perspectiva sobre os fatos, mas à perspectiva de um outro sujeito (E), com o qual ele estabelece uma relação polêmica.

¹⁴¹ Lembramos o leitor de que estamos operando uma distinção entre *axiologia* e *ideologia* conforme a qual *axiologia* diria respeito ao conjunto de valores que organizam uma **semântica fundamental**, enquanto *ideologia* corresponderia ao investimento dessa *axiologia* numa **formação ideológica** que se manifestaria em determinada(s) **formação(ões) discursiva(s)**. Assim, um mesmo conjunto de valores fundamentais (*axiológicos*) pode manifestar-se em diferentes formações discursivas (que compartilhem, conseqüentemente, *fundamentos* comuns). Por exemplo, valores de base que caracterizam a ideologia gramatical normativo-prescritivista, como /unidade/, /pureza/, /superioridade/, /clareza/, /estabilidade/, /eternidade/ caracterizam também a ideologia política totalitária, manifestando-se no fascismo, no nazismo, no realismo socialista... enfim, em discursos de tipo, *fundamentalmente*, autoritário.

exemplo, na literatura satírica¹⁴². Tal antagonismo é característico dos enunciados abertamente polêmicos, aos quais interessa amplificar e explicitar a distância entre enunciador e enunciatário quanto a valores e crenças.

Como os enunciados estudados nesta pesquisa têm uma configuração interdiscursiva polêmica, consideramos as imagens do enunciador e do enunciatário como responsivas uma a outra, mas não necessariamente alinhadas ou redutíveis a um mesmo corpo. Ao teorizar sobre meios de persuasão que não se articulam diretamente ao assunto em discussão, mas sim às imagens recíprocas de um orador e seu auditório, a *Retórica* aristotélica mostrou que, em resposta ao *ethos*, constitui-se um *pathos*: o modo como o *ethos* afeta o ouvinte, isto é, o efeito passional pressuposto no discurso. A noção de *pathos* e suas articulações com o *ethos*, tal como pensadas pela retórica antiga, podem nos ajudar a compreender as projeções de imagens dos coenunciadores e sua interação no *fazer persuasivo* que caracteriza a narratividade da enunciação.

7.1 *Ethos e pathos na retórica antiga*

Segundo a *Retórica* [1356a], são três os meios “artísticos”¹⁴³ de obter a persuasão: o caráter moral do orador (*ethos*), os afetos dos ouvintes (*pathos*) e o próprio discurso (*logos*), “pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (ARISTÓTELES, 1998, p. 49). A persuasão decorre do *ethos* “quando o discurso é proferido de tal modo que deixa a impressão de o orador ser digno de fé” (ARISTÓTELES, 1998, p. 49); mas jamais em decorrência de qualidades alegadas para si pelo orador. Elogiar a si mesmo daria prova de imodéstia, o que afastaria, em vez de atrair, a confiança do auditório. Também não vale contar com a opinião prévia dos ouvintes, porque nem sempre ela é favorável ao orador ou adequada à causa em discussão. É necessário, diz Aristóteles:

que essa confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia

¹⁴² Um exemplo claro de antagonismo entre valores do “autor” e do “leitor” na literatura satírica é “Modesta proposta”, de J. Swift. Uma “proposta” à Câmara dos Comuns de redução da carestia e controle da natalidade por meio do consumo (alimentar) do “excedente” de recém-nascidos da Inglaterra.

¹⁴³ “Artísticos” são os meios de persuasão que dependem da arte do orador, são intrínsecos ao discurso. Além destes, há os meios não artísticos, como os testemunhos, de cidadãos ou escravos; e os indícios certos (*tekmeria*), por exemplo, o sangue, a pegada, o pedaço de roupa que se recolhem da cena de um crime.

sobre o caráter do orador; pois não se deve considerar sem importância para a persuasão a probidade de quem fala, como aliás alguns autores desta arte propõem, mas quase se poderia dizer que o caráter é o *principal* meio de persuasão (ARISTÓTELES, 1998, p. 49), [grifo nosso].

Entenda-se “principal”, na ocorrência acima, como “primeiro”, pois se o orador não lhes parece digno de fé, os ouvintes não *simpatizam* com ele, não lhe correspondem os afetos e não assistem com boa vontade à demonstração que ele conduz. Assim, quando o *ethos* fracassa como “fiador” do discurso, o *pathos* e o *logos* não encontram condições de sucesso, o ouvinte não se convence (tarefa do *logos*) nem se persuade a agir (tarefa do *pathos*) conforme o orador aconselha:

Uma vez que a retórica tem por objetivo formar um juízo [...] é necessário, não só procurar que o discurso seja demonstrativo e fidedigno, mas também que o orador mostre uma determinada atitude e a maneira como irá dispor favoravelmente o juiz. Muito conta para a persuasão [...] a forma como o orador se apresenta e como dá a entender as suas disposições aos ouvintes, de modo a fazer com que, da parte destes, também haja um determinado estado de espírito para com o orador. (ARISTÓTELES, 1998, p. 105)

Essa distinção entre *ethos* e *pathos* posta por Aristóteles, afetos em que se fundamenta a credibilidade do orador (*ethé*) / afetos com que se movem as disposições dos ouvintes (*pathé*), é colocada noutros termos por Quintiliano. O retor romano observa que, para obter uma resposta passional que deixe os ouvintes a ponto de agir tal como o orador pretende, este pode investir-se ora de afetos éticos, ora de afetos patéticos, conforme as necessidades da causa que ele represente. Nesse caso, *ethos/pathos* já não corresponderiam, necessariamente, à oposição enunciador/enunciatário. Num embate judiciário, por exemplo, o orador que acusa procuraria incitar o juiz contra o réu, suscitando paixões fortes, como o ódio e a ira. O defensor, por sua vez, teria de aplacar as paixões suscitadas pelo acusador, com calma, afabilidade e graça – afetos éticos.

Aludindo à tradição oratória que medeia entre ele e o filósofo grego, Quintiliano expõe a dificuldade de traduzir *ethos* em latim e mostra como os retores latinos a contornaram. A partir do sentido dado por seus predecessores às noções de *ethos* e *pathos*, distingue, então, os dois tipos de afeto quanto ao grau de força e o modo de persuadir:

Destes afetos, como os antigos ensinaram, há duas espécies. Uns a que os gregos chamam *Patéticos*, aos quais nós, vertendo ao pé da letra, damos o

nome de *afetos*; outros *Éticos*, para os quais, a meu ver, não tem nome a língua romana. É verdade que esta palavra se traduz ordinariamente pela de *Mores* em Latim, e daqui veio aquela parte da Filosofia, chamada em grego *Ética*, dizer-se em Latim *Moralis*. Mas examinando bem a força do termo grego, nele me parece exprimir-se não toda casta de, mas certa espécie de costumes próprios do orador, ao mesmo passo em que a palavra latina *Mores* compreende geralmente todos os hábitos da nossa alma, bons e maus.

[...]

Por isso os Retóricos mais exatos antes quiseram explicar o sentido dessas palavras, que traduzi-las. Disseram, pois, “que os afetos patéticos eram umas paixões fortes, veementes e agitadas; os éticos uns sentimentos brandos, pacatos e sossegados; que o modo de obrar dos primeiros era mandando com império, e por força, e o dos segundos, persuadindo e insinuando-se: que enfim aqueles tendiam a perturbar a alma e estes a ganhá-la”.

[...]

[...] acrescento ainda, que os afetos patéticos e éticos umas vezes têm a mesma natureza e só se diferenciam no grau de força, isto é, ser a daqueles maior e a destes menor, como, por exemplo, o amor é um afeto patético e a caridade um afeto ético: outras vezes são contrários entre si, como nos Epílogos, onde os afetos patéticos irritam o juiz e os éticos costumam aplacar. (QUINTILIANO, 1944, p. 328-9)

Comparando a oratória ao teatro, Quintiliano diz também que as paixões – *afetos fortes*, como a ira, o ódio, o temor, a vergonha, a compaixão, a indignação, a inveja – são, por seu modo de arrebatá-lo o ouvinte, típicas da tragédia; ao passo que os *afetos éticos* – como a calma, a amizade, a confiança, a docilidade, a graça – são, por seu modo de aplacar o ouvinte, levando-o à descontração do corpo e do rosto, eventualmente ao riso, típicas da comédia.

Em discursos pronunciados perante um auditório, os afetos (tanto os fracos quanto os fortes) *aparecem* no corpo do orador; em seus traços, fisionomia, postura, no movimento de seus membros conforme caminha ao falar, no tom e na modulação de sua voz, nos gestos que faz com a mão para ilustrar o que diz. Todos esses aspectos, diz-nos o Livro III da *Retórica* (ARISTÓTELES, 1998, p. 176), atinam à *ação (hipócrisis)* do discurso, quer dizer, a sua pronúncia. Quando, porém, o discurso não se dirige a ouvintes, mas a leitores, e, portanto, não se apresenta “ao vivo e *in loco*”, a tarefa de representar o *ethos* transfere-se inteiramente da *ação* para a *elocução, léxis*, ficando a cargo da escolha de palavras, da composição das frases, orações, períodos e da figurativização dos argumentos. O “jeito de ser” do orador cristaliza-se, pois, no “modo de dizer”, isto é, no “estilo” do escritor. E, assim como o “modo-de-ser” de quem diz, também um “modo-de-ser-afetado”, de quem lê, fica implicado no discurso por meio de seu “estilo”.

É exatamente essa a vocação que Aristóteles reserva à *elocução (léxis)*:

O estilo (*léxis*) apropriado torna o assunto convincente, pois, por paralogismo, o espírito do ouvinte é levado a pensar que aquele que está falando diz a verdade. Com efeito, nesse tipo de circunstâncias, os ouvintes estão em tal estado, que pensam que as coisas são assim, mesmo que não sejam como o orador diz; e o ouvinte compartilha sempre as mesmas emoções¹⁴⁴ que o orador, mesmo que ele não diga nada.

[...]

[...] os logógrafos [redatores de discursos públicos] utilizam à saciedade recursos como, ‘quem não sabe?’, ‘todos o sabem!’. Pois o ouvinte concorda embaraçado, de modo a participar do mesmo que todos os outros.

[...]

[...] as palavras compostas e a abundância de epítetos, sobretudo de termos invulgares, são ajustados ao orador de tipo emocional. É que se perdoa ao orador encolerizado que pronuncie ‘um-mal-que-se-estende-até-céu!’ ou diga ‘hediondo!’¹⁴⁵, sempre que possuir já a atenção dos ouvintes e os tiver feito entusiasmarem-se, com elogios ou vitupérios, com cólera ou amizade. [...] Tais coisas são ditas quando os oradores estão entusiasmados, de forma que é evidente que os ouvintes aceitam o que eles dizem por estarem todos no mesmo estado de espírito (1998, p. 190-1).

Se para Aristóteles a efetividade do discurso depende principalmente do *ethos*, para a retórica latina mobilizar o *pathos* é o mais importante ofício do orador ([Cícero], 2005). Movendo paixões, quem discursa pode obter adesão ao discurso, ainda que não tenha conseguido, de partida, dispor favoravelmente o ouvinte – ofício do *ethos* – e, mesmo que, ao cabo da argumentação, não o tenha convencido – ofício do *logos*. Não por acaso, conforme a sintagmática oratória, eliciar as paixões é o que se faz na peroração, para arrematar o discurso, pois o ouvinte que se compadece, até as lágrimas, tende a agir sem pensar, levado pela comoção:

as Provas [argumentos] são boas, sim, para os Juizes se persuadirem que a nossa causa é a melhor. Os afetos, porém, fazem com que eles queiram que o seja. Mas porque o querem, também o creem. Porque uma vez que os Juizes se deixam possuir da ira, do amor, do ódio, da compaixão, não julgam já se

¹⁴⁴A tradução de *pathos* é bastante polêmica, sobretudo porque o sistema da *Retórica Antiga* assenta sobre uma racionalidade não-psicológica. A “pessoa” é, então, *persona*, máscara: uma superfície que reflete ou refrata os afetos trocados no jogo social, sem “mundo interior”. Não há, também, a noção de indivíduo: reproduzindo a analogia de Cícero, em *Sobre os ofícios do orador*, um cidadão romano é como um tentáculo do polvo que representa a República, quer dizer, é parte do corpo do Estado e não tem “não significa” sem sua “cabeça”. É anacrônico, pois, pressupor – para o funcionamento das categorias retóricas na antiguidade – relações entre exterioridade/interioridade, consciente/inconsciente, público/privado.

¹⁴⁵A tradução de MAJ diz ‘monstruoso’; mas não nos pareceu que essa palavra fosse hiperbólica o bastante para conservar a figura pedida por Aristóteles, pelo menos, não no português do Brasil. Por isso, a trocamos por ‘hediondo’.

trata de um negócio alheio, mas seu. E assim como os enamorados não podem julgar da formosura, porque o mesmo amor lhes embota a vista: assim o Juiz ocupado da paixão perde todo o modo de indagar a verdade, é levado da torrente do discurso, e obedece à corrente impetuosa da Eloquência. (QUINTILIANO, 1944, p. 325)

A prerrogativa do *pathos* põe em cena um corpo em que a paixão inscreve seus efeitos. Ao pronunciar perante o auditório, o orador compõe para si o *ethos* do homem digno de fé – calmo, constante, afável; mas tempera-o, no decorrer do discurso (e, principalmente, no fim) com as paixões com as quais lhe convém mobilizar seu público. Expande-se em gestos largos, levanta a voz, pisa o chão com veemência, chega a revirar os olhos, se é o caso de movê-lo à indignação; recolhe os braços e consterna o vulto, fala com voz embargada se se trata de levá-lo à compaixão. Como se, para que o discurso tenha efeito, valha menos dizer do que “encarnar”, utilizando-se do próprio corpo, os afetos que as palavras deveriam produzir.

No gênero judiciário, um lugar comum do acusador, para incutir nos juízes a indignação contra o réu, é dizer que seus crimes são tão abomináveis, de tamanha crueldade, que as palavras não alcançam expressá-los (CICERO, 1949; [CICERO], 2005). Um orador que se servir desse lugar comum, porém, só arrebatará o juiz se, ao dizê-lo, mostrar-se tão tomado pela indignação que chegue a perder a eloquência.

Se queremos, pois, que as paixões que mostramos pareçam verdadeiras, ponhamo-nos no mesmo estado em que se acham aqueles que realmente as experimentam, e os nossos discursos saiam de um coração tal, qual queremos fazer o do juiz. (QUINTILIANO, 1944, p. 336)

A recomendação de Quintiliano aos oradores em formação, que precisam aprender a comover, espelha o preceito de Horácio aos aspirantes a poeta “se queres me ver chorar, primeiro tem que doer em ti”¹⁴⁶ (HORACE, 1929, p. 458). O “autor”¹⁴⁷, orador ou poeta, não deve *dizer* os afetos, mas, como um ator, produzi-los em si mesmo (imaginando-os a ponto de sentir seus efeitos) de modo que o público, por si só, os perceba e se compadeça.

Eu tenho visto várias vezes os *representantes de teatro* [*histriones et comoedos*, isto é, atores de tragédia e comédia] chorando ainda no instante mesmo que, saindo de alguma cena tocante, tiravam a máscara. Ora, se a

¹⁴⁶ No original: Si uis me flere dolendum est primum ipse tibi.

¹⁴⁷ Referimo-nos ao autor enquanto tal, à *persona* de autor a que remete o *ethos*, não à pessoa empírica emissora do discurso.

pronúncia só dos escritos alheios sobre casos fingidos os inflama até ao ponto de chorarem, com quanta maior razão devemos nós, os oradores, experimentar o mesmo efeito, nós que, por obrigação do nosso ofício, devemos pensar no caso, para nos deixar tocar da triste sorte dos nossos réus? (QUINTILIANO, 1944, p. 339) [grifo nosso]

A comparação com o teatro indica que a persuasão, assim como o prazer estético, não resulta do dito, mas de o dizer alçar o ouvinte à condição de testemunha, ao status de observador a cujos olhos se apresenta, não um argumento, mas uma “cena”, para perceber, sentir e avaliar:

Chama-se *descrição* o ornamento que contém uma exposição perspicua, clara e grave das consequências das ações, desta maneira: [...] “Nenhum de vós, cidadãos, ignora os infortúnios que costumam seguir-se à capitulação de uma cidade: os que ergueram as armas contra os vencedores são imediatamente trucidados com a máxima crueldade; dos demais, os que, pela idade e vigor, podem suportar o trabalho, são tomados como escravos, os que não podem, são privados da vida. A um só tempo, as casas ardem com o fogo inimigo e são separados aqueles que a natureza ou a vontade uniu em parentesco ou afeição; os filhos são arrancados do abraço paterno, degolados no seio materno, violentados diante dos pais.” ([CÍCERO], 2005, p. 277-9)

Essa primazia do visível pode parecer contraditória: “se, de fato, a arte oratória tem seu ponto culminante no *mouere*, é preciso então admitir que o auge da eloquência coincide, estranhamente, com um silêncio em que o corpo se exprime através da linguagem muda de suas posturas e sua figura” (LICHTENSTEIN, 1994, p. 95). Dizer e mostrar conciliam-se, porém, quando a oratória concebe, mirando-se na eficácia do texto escrito, que os afetos nasçam da palavra escrita, aplicados ao discurso por meio de uma elocução que estimule a fantasia do leitor a ponto de ele se comover com o que veem os olhos de sua imaginação. Assim, Quintiliano apresenta como paradigmáticas para a oratória as imagens (*uisiones*) patéticas construídas na epopeia de Virgílio¹⁴⁸:

¹⁴⁸ A *Eneida*, diferentemente das epopeias homéricas, não tem gênese na oralidade.

Às fantasias, e comoção interior, se seguirão as Pinturas, que os gregos chamam *Enargueia*, e Cícero, ilustração [illustratio] e evidência [euidentia]; e a essas pinturas [uisiones] se seguirão as paixões, a bem dizer, do mesmo modo, como se tivéssemos presentes os mesmos objetos. Tais são estas pinturas [uisiones] de Vergílio:

*Das mãos a lançadeira, de dor cega,
Deixa cair, e quanto tinha urdido (etc.)*

e

*Como ele sustentada a imagem morta
Viu do níveo Palante, e viu patente
No liso peito seu a atroz ferida
Do cruel ferro Ausônio recebida (etc.)*¹⁴⁹
(QUINTILIANO, 1944, p. 338)

Convém, a esta altura, recuperar o enunciado que serviu de epígrafe a este capítulo. Lá está posto que os efeitos passionais provocados pelas mídias fazem o cidadão aparecer como “refém delas”, manipulado por elas, mas fica pressuposto que esses efeitos estão *aquém* do efeito de informação. Olhando a coisa com olhos retóricos, dir-se-ia que estão *além*. A “informação”, o argumento sobre o assunto, *logos*, expõe as circunstâncias de um caso de modo a produzir convicção no enunciatário, isto é, o *logos* visa a *fazer-crer*. Os efeitos passionais, por outro lado, como não versam sobre o “fato”, mas manipulam as disposições anímicas do enunciatário para que ele aja convenientemente ao enunciador, visam a persuadir, *fazer-fazer*. A articulação *ethos-pathos* pode colocar os enunciatários numa disposição “de espírito” tal, que o discurso persuada, e tenha efeito, ainda que lhe faltem os meios para convencer. Assim, se o interesse da mídia é conduzir a opinião pública, ela até pode prescindir de *formar* essa *opinião*, desde que seja eficiente em eliciar e manipular as paixões de seu público, para dispô-lo a agir segundo seus interesses.

¹⁴⁹ Soares Barbosa, tradutor em português dos excertos das Instituições Oratórias que citamos, parece ter truncado essa passagem de Quintiliano e, possivelmente com propósitos didáticos, explicitado a referência a Virgílio e ampliado o contexto das palavras do poeta. No original, as “citações” se restringiam a trechos muito breves, fragmentos de versos da *Eneida*. Quintiliano, como professor de retórica, pressupõe que os estudantes conheçam a obra de Virgílio e demanda que, de memória, identifiquem o texto e lhe completem os versos. Por isso, colocamos aqui o original, seguido de tradução literal nossa para o texto de Quintiliano, com ajuda das traduções poéticas de Carlos Alberto Nunes (1983) e Odorico Mendes (s.d.) para as referências à Virgílio: *Insequitur éναργεια, quae a Cicerone illustratio et euidentia nominatur, quae non tam dicere uidetur quam ostendere; et adfectus non aliter, quam si rebus ipsis instersimus, sequentur. An non ex his uisionibus illa sunt; Excussi manibus radii, reuolutaque pensa? – Leuitique patens in pectore uulnus?* Produz-se a *enargéia*, chamada por Cícero de *ilustração* e *evidência*, que parece antes mostrar do que dizer, e a ela sequeem-se os afetos, como se estivéssemos em meio aos próprios acontecimentos. Acaso isso não surge a partir de visões como estas: “[...] das mãos cai-lhe o fuso, embaralha-se o linho” – “No peito frágil, a ferida aberta” ? [IO, VI, ii, 32-33], [AENEIS, IX, 474; XI, 40]

7.2 *Ethos* (e *pathos*) em análise do discurso

Práticas de análise textual que hoje recorrem à noção de *ethos*, como a semiótica “de Paris” e a Análise do Discurso francesa, propõem uma cadeia associativa entre estilo, caráter (*ethos*) e corpo, em níveis sucessivos da produção de sentido: o estilo, um modo de dizer, remeteria a um caráter, modo de ser, que remeteria a um corpo, “corpo que não é oferecido ao olhar, que não é uma presença plena, mas uma espécie de fantasma induzido pelo destinatário como correlato de sua leitura” (MAINGUENEAU, 1997, p. 47). Essa ordem analítica inverte a ordem preceptiva da retórica antiga, que visava principalmente à produção – e não à recepção – de discursos, propondo a codificação da teatralidade do orador, cujo suporte era ainda um corpo empírico, em *ethé*, que se imprimiriam na *léxis* por meio de “escolhas” determinadas de palavras e figuras, dentre aquelas que o “thesaurus” da arte oferecia.

Emprestados da retórica antiga para a análise de textos escritos hodiernos, *ethos* e *pathos* se reconfiguram. Apresentam-se, então, como noções complementares que constituem as imagens dos coenunciadores *por* meio das quais um texto interpela seu leitor. Esses *afetos*, por vincularem *o que se diz* a um *modo de dizer*, o conteúdo à expressão, implicam a “visão de mundo”¹⁵⁰ dos sujeitos no imaginário sobre seu corpo, sua voz, suas maneiras, produzindo uma corporificação, uma “encarnação” dos valores, axiológicos e ideológicos, que caracterizam a formação discursiva a partir da qual esses sujeitos enunciam. Mas não é só. O efeito dos afetos não se encerra na inscrição dos sujeitos em posições prévias; se assim fosse, não haveria o efeito de individuação do sujeito enunciativo que, evidentemente, os afetos produzem.

Maingueneau (1997), quando remodela o conceito de *ethos* para adequá-lo à AD, descarta a hipótese pragmática de sujeitos utilizando-se conscientemente de jogos de linguagem para manipular uns aos outros:

em AD a reatualização aparente da retórica, através das diversas tendências da pragmática, vem acompanhada de um recuo em relação a seus pressupostos. Nada mais estranho, em sua perspectiva, do que a imagem de um discurso veiculando “ideias” graças a diversos “procedimentos”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 49)

¹⁵⁰ Consideramos, aqui, a “visão de mundo” como um efeito das formações ideológicas pelas quais o sujeito é interpelado e, em relação às quais, negocia sua singularidade: “o sujeito não é apenas efeito (da linguagem, do mercado, das instituições), mas faz seu jogo *a partir do que recebe*.” (POSSENTI, 2009, p. 151)

O que se “expressa” na instância de enunciação, segundo sua concepção, são as formações discursivas, manifestações de formações ideológicas que interpelam o indivíduo em sujeito e o inscrevem em determinado lugar social:

Esta instância de subjetividade enunciativa possui duas faces: por um lado, ela constitui o sujeito em sujeito de seu discurso, por outro, ela o assujeita. Se ela submete o enunciador a suas regras, ela igualmente o legitima, atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a este lugar. Uma tal concepção opõe-se a qualquer concepção “retórica”: aquela que coloca dois indivíduos face a face e lhes propõe um repertório de “atitudes” e “estratégias” destinadas a atingir esta ou aquela finalidade consciente. (MAINGUENEAU, 1997, p.33)

Uma formação discursiva determina o que pode e o que deve ser dito por quem enuncia *a partir* dela. *Ethos e estilo*, porém, produzem um efeito de pessoalidade e singularidade que desafia essa representação da enunciação como um ato estritamente institucional.

Para a estilística do séc. XIX, o estilo era a expressão linguística da subjetividade de um autor e resultaria ora de (1) um uso da língua *desviado* pelas escolhas expressivas de quem fala ou escreve¹⁵¹, ora das (2) idiosincrasias de sua personalidade¹⁵². Há, pois, uma “estilística da língua” (1), que põe em relação o sistema e as escolhas expressivas que o falante realiza sobre ele; e uma estilística do indivíduo (2), que considera o efeito de singularidade produzido por modo particular de dizer como a manifestação linguística da personalidade de quem diz, uma espécie de “impressão digital” (WARTBURG; ULMANN, 1975). Discini (2004) observa que essas duas estilísticas coincidem em colocar o estilo na dependência da escolha, intencional ou não, de um sujeito prévio à enunciação. Uma concepção discursiva do estilo procuraria, ao contrário, pensá-lo como o “modo próprio de dizer de uma enunciação, única, depreensível de uma totalidade

¹⁵¹ Trata-se do estilo segundo Bally (DISCINI, 2004), baseado na oposição conteúdo linguístico/ conteúdo expressivo, conforme a qual “o uso da língua, que ultrapassa um plano considerado intelectual, ou se desvia desse plano, é que constitui o estilo” (p.16).

¹⁵² Trata-se do estilo segundo Vossler (BAHKTIN, 1999) e Spitzer (DISCINI, 2004). Embora se costume relacionar essa posição com a filosofia idealista de Hegel, o filósofo distingue explicitamente entre o estilo, que é determinado *de fora* do artista, e aquilo que considera como subjetivo na arte: a maneira (particular) e a originalidade (universal) do artista. Nos *Cursos de estética*, Hegel (1999, p. 291-8) define estilo como conformidade a um gênero: “determinações e leis da exposição artística que procedem da natureza de um gênero artístico, no seio do qual um objeto chega à execução” (p. 294). O que entende por “*maneira subjetiva*” são “peculiaridades particulares e, desse modo, contingentes, do artista que, em vez da coisa mesma de sua exposição ideal, se sobressaem e se fazem valer na produção da obra de arte” (p. 292). “Originalidade”, por fim, é o conceito que mais se aproxima do de “estilo”, na acepção de Vossler (*apud* WARTBURG; ULMANN, 1975; BAHKTIN, 1999): “entusiasmo subjetivo que, em vez de se abandonar à mera maneira, apreende uma matéria em si e para si racional e igualmente a configura, desde o interior da subjetividade artística para fora, na essência e no conceito de um determinado gênero artístico, enquanto adequado ao conceito universal do ideal.”

enunciada”. Perspectiva que faz as relações de sentido convergirem “recorrentemente para um centro [dêitico] que, longe de mostrar um sujeito empírico, cria o próprio sujeito” da enunciação (DISCINI, 2004, p. 17). Enquanto a estilística aponta um caminho de investigação do sujeito em direção ao estilo, *efeito* de que o sujeito empírico seria a causa; uma visada semiótica da enunciação proporia o percurso contrário: do estilo ao efeito de sujeito.

Das duas noções de estilística que acabamos de apresentar, a primeira pressupõe a língua como um sistema uniforme (não variável), com um estilo típico ou neutro em expressividade, do qual “desviariam”, distanciando-se mais ou menos, os estilos dos falantes e dos escritores. A segunda, como um inventário de palavras, figuras e construções à disposição de autores que (re)conhecessem não só todos os itens do inventário, como também os efeitos que eles produziram junto aos destinatários de seus textos, de modo que pudessem se servir desses “recursos” voluntariamente para transmitir suas intenções. Esta noção confunde-se com o que Maingueneau chamou “retórica”, no trecho acima citado.

Não se deve, porém, confundir a Retórica, instituição que disciplinava as práticas discursivas e pedagógicas da antiguidade greco-latina, com essa estilística “expressiva”, psicológica e voluntarista, segundo a qual o autor disporia dos “recursos” expressivos conforme sua vontade e/ou sua inclinação natural. O “orador” de Aristóteles, Cícero, Quintiliano (etc.) não é um sujeito psicológico, é, como dissemos (v. nota 144), *persona*: uma máscara; um papel institucional, se se quiser, determinado pelas coerções de um gênero de discurso (judiciário, demonstrativo, deliberativo). As “escolhas” que o orador efetua no inventário de figuras, exemplos e lugares comuns que sua *Arte* lhe oferece não são livres e não resultam de “intenções” do locutor, como entende Maingueneau, com sua leitura da retórica antiga¹⁵³ enviesada pela pragmática¹⁵⁴ e pela Nova Retórica, de Perelman-Tyteca. Como também não

¹⁵³ Quando apresenta o *ethos* como categoria do sistema retórico Maingueneau (1987, 2004, 2008a) *ignora* (num sentido ou no outro) os retores latinos: Cícero, Quintiliano e os menores. Também desconsidera a *Poética* de Horácio. Entende, dadas essas omissões, que o *ethos* retórico só se produz na pronúncia (*actio*) do discurso perante um auditório. Assim, projeta-o na dimensão pragmática da interação falante-ouvinte, sem se dar conta de que, já na retórica antiga, o *ethos* é um efeito de sentido (de *caráter* do sujeito da enunciação) produzido no e pelo enunciado; um efeito que depende da articulação *res-uerba*: da aplicação *decorosa* aos argumentos produzidos na *inuentio* das palavras e figuras escolhidas na *elocutio*, de modo que o conteúdo do discurso seja homologado em seu plano de expressão.

¹⁵⁴ A referência de Maingueneau quanto à apropriação pragmática do conceito de *ethos* é a escola pragmática da Universidade de Tel-Aviv. Pode-se conhecê-la através coletânea organizada por Amossy (1999), *Images de soi dans le discours*. Em linhas gerais, os autores dessa escola preocupam-se com a relação entre *ethos* discursivo e *ethos* prévio (entendido como uma opinião extra discursiva a respeito do caráter de quem diz), o que implica questões da ordem da sinceridade do locutor (o que ele parece ser corresponde ao que ele é? o que ele diz corresponde ao que ele pensa? etc.), questões estranhas à

são de livre escolha a “expressão corporal” e as modulações de voz que compõem sua *persona* na pronúncia do discurso. Essas “escolhas” são efeitos do estilo de gênero e da emulação às autoridades cuja obra tipifica um gênero, um subgênero ou uma “espécie” de um gênero (SEABRA, 2003).¹⁵⁵

Possenti (2009) quer que a AD “repense” o conceito de *estilo*. Para isso, segundo ele, seria preciso compreender as “escolhas” que produzem certo estilo não à maneira romântica, como atos de “avaliação do peso das alternativas por parte de um sujeito/autor onisciente”, mas como efeitos “de uma multiplicidade de alternativas – decorrente de concepções de língua como objetos heterogêneos –, diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva)” (POSSENTI, 2009, p. 94-5). O mais das vezes, porém, essas “escolhas” são filtradas por muitas “inscrições” simultâneas dos enunciados: numa formação social, numa formação discursiva atravessada por mais de uma formação ideológica, num (ou noutro) gênero, num (ou noutro) tipo de texto... o entrecruzamento dessas tantas inscrições delimita espaços enunciativos, onde os enunciadores exercem seu modo peculiar de situar-se, seu “jeitinho”. Para que configure um estilo, e remeta a um sujeito singular, o modo de dizer que textualiza esse “modo de ser”, além de “peculiar”, teria de ser *recorrente* (DISCINI, 2004).

Ou seja, trata-se de postular não uma espécie de média estatística entre o social e o individual, mas de tentar captar [...] qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um grupo e, eventualmente, de um certo sujeito. Trata-se, em suma, de priorizar o pequeno, o quase desprezível indício, depois do estrondoso e suspeito sucesso das grandes análises estruturais. (POSSENTI, 2009, p. 96)

Considerando, por fim, o *primado do interdiscurso* (MAINGUENEAU, 2008b), podemos postular que o “modo de ser” de um discurso é efeito do modo como se efetuam as trocas entre ele e outros discursos. O *ethos* de um discurso será, pois, também um efeito de como o enunciativo posiciona-se no *interdiscurso*: do modo como “encena” a polifonia enunciativa (DUCROT, 1987), i.e., como delega a palavra a outros enunciadores e como se desdobra (num patamar metaenunciativo) em sua própria atividade de produção discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1998).

análise imanente do sentido. Nas palavras da organizadora do volume, os artigos que o integram “*indiquent par des voies diverses la nécessité de prendre en compte la position du locuteur comme être empirique dans le champs où il se situe*” (AMOSSY, 1999, p. 29).

¹⁵⁵ Remetemos o leitor a nossa dissertação de mestrado “*Ethos e Pathos na Retórica a Herênio*”, DLCV, FFLCH-USP, 2003, que aborda fontes escritas da antiguidade latina fundamentais para essa discussão.

7.3 *Ethos* como imagem positiva de si

O *ethos* que se depreende de textos escritos por professores sobre o posicionamento da imprensa a respeito do ensino de língua portuguesa responde não só às concepções de língua e ensino de língua dos jornais, mas também às imagens de professor que os jornais veiculam e aos *pathé* suscitados por essas imagens, afetos por meio dos quais o jornalismo dispõe seus leitores contra os professores.

O exame dos textos opinativos publicados em FSP e OESP (caps. 4 e 5 desta tese) mostrou-nos que os jornais, nos simulacros que constroem do DEP, retratam os professores como incompetentes e irresponsáveis, que não ensinam o objeto valorizado pela mídia ou porque não o conhecem, ou porque não sabem ensiná-lo, ou porque não querem ensinar. São “assassinos da língua”, “licenciosos” com os erros de seus alunos e “preguiçosos” nas correções, “bárbaros” que desprezam a cultura literária e a língua excelsa de Rui Barbosa. “Populistas”, engajados no processo de promoção social das classes populares à condição de classe média, razão pela qual militarizam para a legitimação da língua errada do povo.

Os adjetivos que o jornal aplica para caracterizar o professor, carregados de semas negativos, apelam à moralidade do leitor. A imprensa pretende que seus leitores, que de ordinário não dispõem de critérios pertinentes à didática e à área de especialização do professor para julgá-lo sob parâmetros objetivos, condenem-no com base em valores morais de senso comum. E, além disso, que o façam sob o influxo das paixões que esses tipos morais suscitam: o medo, o desprezo, a indignação. É para temerem aos “assassinos”, porque ameaçam privá-los do bem mais precioso (da língua, como da vida); desprezarem (ou invejarem) os “preguiçosos”, porque vivem do trabalho alheio; indignarem-se com o “êxito imerecido” (ARISTÓTELES, 1998, p. 130), como o dos professores de português, que receberiam salários sem fazer direito seu trabalho.

Quando respondem aos jornais, e mesmo quando seus textos parecem tratar apenas das concepções de língua e ensino de língua que a mídia põe em circulação, os professores assumem uma posição enunciativa, um modo de dizer, que mitiga as paixões produzidas contra eles. Além disso, procuram compor uma imagem positiva de si que sobrepuje o imaginário disfórico difundido na mídia. Na próxima seção deste capítulo, vamos investigar como o *ethos* proposto pelos docentes cujos textos recolhemos respondem a tais paixões; mas, antes, temos de

apresentar, brevemente, as características que homogeneízam e as que singularizam os textos que compõem o (sub)*corpus* das respostas de professores.

Ao procurar na internet por textos de professores que comentassem o factóide sobre *Por uma vida melhor*, nos deparamos com muitos professores blogueiros que referiam brevemente o ocorrido, depois ofereciam ao leitor *links* para entrevistas em vídeo (hospedadas no youtube) e artigos publicados por professores-pesquisadores universitários sobre o caso, porém abstinham-se de discutir a questão eles mesmos. Encontramos, também, blogs cujas postagens não eram textos originais, mas recortes efetuados sobre artigos de pesquisadores preclaros ou de jornalistas que haviam se manifestado contra a posição hegemônica da grande mídia. Ao todo, recolhemos 23 textos. Na triagem do material, desprezamos 12 deles porque tinham pelo menos uma dessas características, eram ou uma colcha de retalhos, ou um rol de links para falas mais autorizadas que a de seu autor.

Os critérios de estabelecimento do *corpus* refinaram-se em função das características que o material recolhido apresentava. Além daquele que havíamos estabelecido previamente, (1) o de recolher apenas textos que se posicionassem em defesa de *Por uma vida melhor*, colecionaríamos (2) textos originais, (3) produzidos por professores em atividade no ensino básico (não aposentados, afastados ou que houvessem mudado de profissão), (4) que discutissem ao menos um dos argumentos da mídia sobre o ensino de língua portuguesa, de modo a implicar o posicionamento de seu autor perante a questão. Descartamos mais 6 textos: dois escritos por diretoras de escola, dois por professores que haviam mudado de profissão, um de uma professora particular de inglês e outro elaborado por um grupo de pós-graduação, mas endossado pela docente universitária que orientava o grupo.

Um texto que nos pareceu dos mais interessantes, porque versava principalmente sobre os ataques da mídia ao professor de LP, não se encaixava nesses critérios: era assinado por uma turma de formandos em Letras. Mesmo assim, o incluímos no *corpus*, pois seu “eu” implícito (a *persona* de autor, a que remete o *ethos*) oscila entre caracterizar-se como estudante e como professor. “Quisemos virar professores. E para fazê-lo, tivemos que estudar”: o uso do pretérito perfeito aplicado à modalidade virtualizante do /querer/, no momento de referência, implica que a competência de professor já está, no momento de enunciação, atualizada. Por isso, consideramos que ele não deveria ser desprezado.¹⁵⁶

¹⁵⁶ É possível que alguns desses *formandos* já lecionassem antes mesmo de obter a licenciatura. Isso é prática comum na rede privada de ensino. Não temos, porém, como levantar essa informação.

Quanto aos demais textos recolhidos, confirmamos que seus autores eram professores da educação básica com o auxílio da base de dados do currículo Lattes. À época das publicações, dois lecionavam na rede pública (Éder e Chico), dois na rede particular (Adriano e Marília), a professora lecionava também no ensino superior público, como substituta; os quatro autores eram, além de professores, estudantes de pós-graduação.

O quadro abaixo identifica cada texto do corpus e lhe atribui a sigla pela qual será referido no restante deste capítulo:

IDENTIFICAÇÃO DOS TEXTOS ¹⁵⁷		
	Título	Assinatura
T1	Desinformação e desrespeito na mídia brasileira	Formandos do curso de Letras PUC-SP
T2	A língua portuguesa na imprensa brasileira: um caso de descaso	Prof. Adriano de Almeida
T3	A cartilha “errada” do MEC	Éder José, prof. e funcionário público
T4	Competência textual e norma culta	Chico Arruda, mestrando em literatura brasileira, professor e cronista
T5	Polêmica sobre Livro Didático oportuniza discussão sobre as variedades linguísticas	Marília Curado Valsechi (Paula/Géssica/Gabriela)

Quadro 18 - Identificação dos textos do *corpus* de professores

T1, T2 e T4 foram recolhidos de sites de jornalismo; T2 do blog do professor; T5 de um blog da pós-graduação da Unicamp. A autora que aí publica, Marília Curado Valsechi, o faz na condição de aluna de pós-graduação e enuncia como pesquisadora acadêmica: “com o espaço na mídia, *nós, pesquisadores da área da linguagem*, teremos a oportunidade de ampliar o escopo do público-alvo nessa discussão, não restringindo o diálogo aos *membros da esfera acadêmica*”. Nos comentários do blog, porém, ela interage com uma aluna que a identifica como sua professora e troca falas, também, com outras professoras. Por isso, incorporamos ao *corpus* sua postagem inicial, os comentários da aluna e das professoras e suas respostas a esses comentários.

7.3.1 *Ethos* e exórdio

Diz a *Retórica* (ARISTÓTELES, 1998) que compor o *ethos* é a primeira tarefa do orador ao discursar. Para que o ouvinte preste atenção, considere com boa vontade as palavras do

¹⁵⁷ A identificação do veículo de publicação de cada texto consta do capítulo 2, quadro 3.

orador e lhe dê crédito, quem discursa deve demonstrar as qualidades de caráter que fazem os homens dignos de fé: precisa parecer prudente¹⁵⁸, virtuoso, benevolente (ARISTÓTELES, 1998). Tem de mostrar-se como um homem capaz de discernir a virtude e de aconselhar segundo ela; isento de paixões e de vícios, que embotassem o juízo; e falando, não em proveito próprio, mas para o bem do ouvinte. Como se trata da primeira tarefa, compor o *ethos* é o que se faz no preâmbulo do discurso, a que os retores latinos chamam de exórdio. Essa introdução, que precede o corpo demonstrativo do texto, tem a finalidade de dispor o enunciatário favoravelmente ao enunciador, para garantir que o discurso tenha efeito: “é de suma importância, para tudo que tem de dizer depois, o merecer logo no Exórdio o conceito de homem de probidade: pois deste modo parecerá mais uma testemunha imparcial, que depõe a verdade, do que um advogado apaixonado que a atropela” (QUINTILIANO, 1944, p. 155).

EXÓRDIOS DOS TEXTOS DE PROFESSORES	
T1	Por alguma razão escondida dentro de cada um de nós que escrevemos esse texto tivemos como escolha profissional o ensino de língua (materna ou estrangeira). Por algum motivo desconhecido, resolvemos abraçar uma das profissões mais mal pagas do nosso país. Não quisemos nos tornar médicos, advogados ou jornalistas. Quisemos virar professores. E para fazê-lo, tivemos que estudar. Estudar, para alguém que quer ensinar, tem uma dimensão profunda.
T2	Já estou estarecido, e aliás há um bom tempo, com o quanto as questões ligadas à linguagem, em particular à língua portuguesa, são sistematicamente maltratadas pela nossa imprensa de modo geral. Digo a grande imprensa, não alguns bons e bem intencionados sites, revistas e colunistas, gente que discute de modo amplo, científico ou minimamente sério a natureza complexa, polimórfica e dinâmica da linguagem. O fato é que essa gente é exceção.
T3	Responda-me, caro leitor, uma coisinha simples: quando você está a fim de convidar um amigo, uma amiga, para tomar uma cervejinha, você diz “E aí, vamu toma u’a gelada?” ou “Prezado nobre, acompanha-me à degustação de uma cerveja?” Se você for uma pessoa desde (<i>sic</i>) planeta, certamente falará algo próximo do primeiro exemplo. Mas não fique espantado. Isso de jeito nenhum significa que você é burro ou não sabe falar direito. É característica de toda linguagem ser falada de forma diferente (ora mais, ora menos) em relação à sua escrita dita “formal” ou “padrão”.
T4	Depois de tanto alarde sobre o livro Por uma vida melhor, do ensinar “errado”, dos absurdos que a mídia fez questão de propagar e que disseminou nas redes sociais numa linguagem também “errada” – triste paradoxo da imprensa – fica a pergunta: o que fazer para formar alunos com competência textual? E, somente a gramática normativa dá conta desta tarefa?
T5	Desde a semana passada, uma série de insultos tem sido pronunciada contra os profissionais da área da linguagem, professores e pesquisadores, que defendem a existência e o uso das distintas variedades linguísticas da língua portuguesa. Os ofensores, jornalistas, políticos e até procuradora da Justiça, colocam-se como “guardiões” do idioma e contribuem para o reforço do preconceito quanto a alguns usos sociais da língua e, conseqüentemente, dos falantes que se utilizam dessas variedades.

Quadro 19 - Exórdios dos textos de professores

¹⁵⁸ A *Φρόνησις* aristotélica é uma virtude intelectual, a *sabedoria prática*, que rege a virtude moral. Os homens que a possuem são capazes de determinar a mediania quanto a ações e paixões, meio-termo característico das virtudes morais [Ética a Nicômaco, 1107a] (ARISTÓTELES, 1973).

Como a mídia, que falou primeiro, pintou-os como viciosos, os professores têm de afastar de si as paixões com que se produziu essa caracterização, de modo que pareçam probos e merecedores da confiança do leitor. Para afastá-las, os textos do *corpus* apresentam três estratégias diferentes.

T2, T4 e T5 servem-se da “justa indignação” (ARISTÓTELES, 1973, p. 275). “O homem que se caracteriza pela justa indignação confrange-se com a má fortuna imerecida” de seus semelhantes, diz a ética aristotélica. Mas, como poderia um orador (ou escritor) indignar-se sem se mostrar destemperado? Ele teria de caracterizar o objeto da indignação como uma injustiça, um mal imerecido cometido contra um semelhante –isto é, contra alguém em cujo lugar os ouvintes (ou leitores) poderiam imaginar-se, alguém com quem se identificariam. É preciso, também, responsabilizar o agente da injustiça por tê-la cometido, de modo a voltar os ouvintes (ou leitores) contra ele. Mais importante: é preciso, ao falar sobre a indignação, demonstrar calma e prudência.

Observando como T2 faz isso, podemos notar que o enunciador se diz “estarecido” com o modo como a grande imprensa aborda “as questões ligadas à linguagem, em particular à língua portuguesa” e, para caracterizar essa abordagem como uma injustiça, recorre à *personificação*, dizendo que tais questões são “maltratadas” pela mídia. Ao dizê-lo, porém, não se mostra exaltado, mas racional e analítico.

A distinção, proposta por Ducrot (1987), entre locutor enquanto ser do mundo (locutor λ - sujeito do enunciado) e locutor enquanto tal (locutor L - sujeito da enunciação) ajuda a entender a produção desse efeito. O eu-apaixonado, “estarecido”, é o sujeito do enunciado; mas o eu-falante, sujeito da enunciação, demonstra, pelo modo como fala (isto é, pelo estilo em que escreve), uma atitude calma, sem paixão, que contribui para angariar crédito junto ao leitor.

Essa atitude de distanciamento confirma-se no restante do exórdio, que configura para seu enunciador o *ethos* de homem justo e ponderado. No segundo período, a censura à mídia, que fora feita no primeiro, é mitigada com a ressalva a “alguns bons e bem intencionados sites, revistas e colunistas” que tratam adequadamente do assunto, “gente que discute de modo amplo, científico ou minimamente sério a natureza dinâmica e polimórfica da linguagem”.

O final breve e abrupto desse exórdio, porém, “o fato é que essa gente é exceção”, como uma chave de ouro, reafirma a pertinência da censura e a justiça da indignação propostas antes. Além disso, indica o conteúdo temático do texto, que, daí em diante, se dedicará a discutir os maus tratos da “nossa imprensa de modo geral” às questões de língua e linguagem.

O enunciador de T4 expressa sua justa indignação por meio do léxico. Lança mão de substantivos (“alarde”, “absurdo”) e verbos (“propagar”, “disseminar”) que, de modo indireto, uma vez que não são adjetivos, desqualificam a atitude da mídia perante o livro *Por uma vida melhor*. Os verbos a que recorre usam-se, de ordinário, em referência a doenças ou pragas (a *propagação* do cólera, a *disseminação* da vassoura de bruxa) ou, quando aplicados a referentes abstratos, a rumores, boatos e mentiras (a *versão* que se propagou, a fofoca *disseminada*). Essa indignação, marcada no enunciado, mas não na enunciação, é interrompida pela frase intercalada, “triste paradoxo da imprensa”, cuja emotividade remete ao sujeito da enunciação, a quem caracteriza não como exaltado ou irritado – disposições que expressariam indignação – mas, ao contrário, como decepcionado, abatido.

O exórdio de T4 termina dirigindo ao leitor duas perguntas: a primeira introduz o objeto principal da argumentação que se seguirá, “o que fazer para formar alunos com competência textual?”; a segunda, porém, não é propriamente uma pergunta, é antes uma estratégia de refutação: um ato de fala que se manifesta no enunciado como interrogação, mas no patamar enunciativo é uma negação. “E, somente a gramática normativa dá conta desta tarefa?” Pergunta retórica que visa a invalidar os argumentos da mídia sobre o ensino de Língua Portuguesa, pois o que ela se presta a negar é a eficácia do ensino pautado na tradição gramatical.

T5 textualiza a indignação de modo semelhante a T4: em vez de adjetivar as ações da mídia, caso em que o juízo de valor recairia sob a responsabilidade de quem diz, desqualifica-as por meio de uma nominalização: “*uma série de insultos* tem sido pronunciada contra os profissionais da área da linguagem” (grifo nosso). Por meio da nominalização, o valor atribuído pelo sujeito na enunciação manifesta-se no enunciado como valor do objeto e o julgamento de valor, exercido pelo sujeito, aparece como juízo de fato, objetivo: a “justa indignação” fica, assim, confinada ao âmbito do dito, sem qualificar o modo de dizer. Para esse efeito de sentido contribui também o fato de o enunciador se ocultar sob uma debragem enunciativa de pessoa, que produz um enunciado impessoal, por isso objetivo.

Vemos, pois, em T2, T4 e T5, que a indignação pode figurar no exórdio quando diz respeito ao sujeito ou ao objeto do enunciado, mas não quando se remete ao sujeito da enunciação, pois prejudica a credibilidade de quem diz demonstrar destempero enquanto diz. Noutras partes do texto, porém, se a confiança do leitor já foi ganha pelo exórdio de modo que ele permaneça atento, receptivo ao texto e benevolente com seu autor, pode o enunciador indignar-se para colocar o enunciatário na mesma disposição de ânimo que ele próprio

demonstra perante o assunto. A indignação, nesse caso, já não é uma figura do *ethos*, é uma figura patética, aplicada para formar uma imagem de enunciatário conveniente ao fazer persuasivo do enunciador.

Para comover quem lê, a figura do *pathos* tem de impressionar primeiro seus sentidos. Assim, não basta que a indignação se manifeste no plano do conteúdo, em temas e figuras, ela precisa também habitar a superfície sensível do texto, sua substância de expressão: os sons, o tom, o ritmo. No quadro abaixo, dispusemos imagens desse tipo recolhidas de T2 e T5.

IMAGENS DA INDIGNAÇÃO ENTREMEADAS AOS ARGUMENTOS	
T2	No rádio [...], ouvi jornalistas esbravejarem contra o que, equivocadamente, consideram um “vale-tudo” do ensino do português. Um descaso com o trabalho do MEC, da autora, da academia. Um descaso. E um ato de irresponsabilidade.
T5	(Marília) [...] é inaceitável que pessoas que não têm nenhuma formação na área da linguagem queiram palpar sobre o ensino, desmerecer as pesquisas linguísticas e ainda mencionar, falseamente, (<i>sic</i>) que a culpa da má qualidade do ensino é de “professores preguiçosos” que ensinam “errado” aos alunos, por apresentarem as diversidades linguísticas [...]

Quadro 20 – Imagens da indignação entremeadas aos argumentos

Observe-se, em T2, o ritmo determinado por unidades tripartidas: uma enumeração de três sintagmas preposicionais dentro da segunda frase e outra formada pela segunda, a terceira e a quarta frases, acompanhando a iteração do conteúdo semântico. Por meio da repetição, a carga semântica negativa do sintagma nominal, /um descaso/, intensifica-se. Tanto mais, porque na segunda ocorrência o sintagma está isolado entre duas pausas, que o destacam do contexto. Cria-se a expectativa de que ele se repita uma vez mais, mas seu conteúdo é retomado sob outra expressão, /um ato de irresponsabilidade/.

O *Descaso* define-se por uma falta, “*falta* de atenção, de consideração” (AULETE, 2007, p. 320), bem como a *irresponsabilidade*, qualidade de quem “*revela falta* de responsabilidade” (AULETE, 2007, p. 595); mas *ato*, na acepção de “modo de agir; atitude; conduta” (AULETE, 2007, p. 102), acrescenta ao lexema /irresponsabilidade/ um sentido de intencionalidade. A gradação ascensional dessas frases, marcada por uma repetição e uma substituição lexical, indica, pois, o aumento de intensidade da censura ao tratamento dado pela mídia para o ensino de língua, que, mais do que irresponsável, é deliberadamente irresponsável. O reforço do sentido se faz sentir, no plano de expressão, como um aumento gradual do tom em direção à exclamação.

Quanto a T5, é notável o contraste entre o juízo de valor explícito “é inaceitável”, que

se dispõe em pleno corpo argumentativo do texto, e os atos de avaliação indiretos do exórdio: “uma série de insultos”, “os ofensores”. Também nessa sequência, a escalada da paixão se exprime por meio de uma gradação em três tempos que intensifica a negatividade do juízo produzido pelo enunciador, observem-se nossos grifos: (1) *palpitar* sobre o ensino, (2) *desmerecer* as pesquisas linguísticas e ainda (3) *mencionar, falseamente, (sic)* que a culpa da má qualidade do ensino é de “professores preguiçosos”... Podemos imaginar, também nesse caso, uma exaltação progressiva do tom, mas o que nos parece melhor homologar na forma da expressão a indignação que o conteúdo semântico manifesta é o lapso (seja ortográfico, seja morfológico) que surge no auge da gradação: “falseamente”. O equívoco bem como a falta de revisão, que o perenizou, ilustram a força da paixão de que a autora estaria possuída enquanto redigia seu texto. Esse lapso é o único, num texto corretíssimo, e emerge justo em seu momento de maior tensão.

Os exórdios de T1 e T3, diferentemente dos que viemos de examinar, não se servem da justa indignação para responder às imagens pejorativas produzidas pela mídia.

O enunciador de T1 não procura mostrar-se inerte ou superior às ofensas que tenha sofrido, o que faria caso projetasse no enunciado paixões fortes como a indignação e a ira, enquanto enunciasse com calma e altivez. Ao contrário, mostra-se profundamente tocado e, aludindo ao fardo da vocação de professor, apela à compaixão do leitor: “Por alguma *razão escondida dentro de cada um de nós* que escrevemos esse texto tivemos como escolha profissional o ensino de língua [...]. Por algum *motivo desconhecido*, resolvemos abraçar uma das profissões mais mal pagas do nosso país” (grifos nossos). Esse enunciador prefere que o enunciatário o veja como vocacionado ao magistério – atendendo ao chamado de uma voz interior à qual não pode resistir – do que como alguém que se tenha tornado professor por deficiência de formação ou falta de opção, tal o retrato que a mídia costuma pintar¹⁵⁹.

Estratégia perigosa: apresentar-se como vítima pode suscitar desconfiança. Desconfiança quanto à tendenciosidade de quem enuncia e ao propósito manipulador de suas palavras. Depois de os professores terem negado reiteradamente o discurso da vocação,

¹⁵⁹ Essa imagem, vale lembrar, não é criada *ex nihilo* pela mídia, mas captada do imaginário social sobre o ser professor: *quem sabe faz, quem não sabe ensina*. A imagem de incompetência que esse enunciado proverbial encerra parece remontar ao tempo em que não havia formação específica para a docência de área. No Brasil, isso diz respeito ao período que vai de 1870, quando se institui a Instrução Pública (SCHUELER, 2005), até o limiar dos anos 1940, quando se inauguraram os cursos de licenciatura. Antes das licenciaturas, eram os bacharéis, em direito, medicina, engenharia, que – eis um implícito do dito – tendo fracassado no exercício da profissão por não possuírem o *saber* bastante para exercê-la, tornavam-se professores das disciplinas humanísticas, biológicas e exatas.

procurando afastá-lo do imaginário popular – depois de terem lutado para pôr em seu lugar, ora uma imagem de trabalhador alienado e explorado pelo Estado; ora uma imagem de profissional qualificado, senhor de seu trabalho¹⁶⁰ – parecem agora recorrer à velha figura do sacerdócio, que costumavam repudiar, para, por meio dela, obter para si a aprovação da opinião pública, captando o apreço que o imaginário social ainda dedica à ideia de que ensinar é uma abnegação¹⁶¹, um despojamento dos prazeres mundanos, do prestígio e do salário que outras ocupações poderiam proporcionar. Argumento pragmático: já que essa imagem é impossível de apagar da memória discursiva, captemo-la em nosso favor, pois é melhor ser respeitado pelos motivos errados, do que não ser respeitado de modo algum.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (ARROYO, 2007, p. 33)

Examinemos, enfim, o exórdio de T3. Seu enunciador utiliza-se de um modo de apresentação de si que o distingue tanto do *ethos* proposto em T2, T4 e T5, quanto do *ethos* proposto em T1. Ele não confina sua “justa indignação” ao plano do enunciado, mostrando-se calmo e ponderado na enunciação, como aqueles; nem, como este, procura afastar a ira, que a mídia movera contra os professores, apelando à compaixão do leitor. O que faz T3 é servir-se de ironia e sarcasmo para ridicularizar a ideologia da língua única difundida nos meios de comunicação.

O início de T3 não é propriamente um exórdio, mas uma introdução indireta. Nela, o enunciador não fala de sua pessoa, nem da de seu oponente, nem apresenta prontamente o assunto, mas aproxima-se dele por meio de uma interpelação irônica ao leitor, um falso dilema¹⁶² com o qual pretende reduzir ao absurdo a “tese” do DNP sobre a unidade da língua.

¹⁶⁰ Cf., no capítulo 1 desta tese, a discussão, apoiada em Arroyo (2007) e Contreras (2002), sobre as imagens de *operário* e de *profissional*, que se produzem contraditoriamente, nos processos de desqualificação e proletarização da docência.

¹⁶¹ Para ilustrar o quanto essa imagem está sedimentada no imaginário popular, uma consulta ao verbete **abnegar** do Aulete de bolso (2007, p. 5) deu-nos a seguinte abonação: “Abnegaram-se no trabalho de alfabetização”.

¹⁶² O enunciado refuta-se pelo modo de dizer do enunciador: ele apresenta ao leitor duas falas

Pretende também, com esse artifício, ganhar o interlocutor. Para isso, joga com a pressuposição de que o leitor se sinta desvalorizado ou oprimido, pelos critérios de correção do DNP: “Mas não fique espantado. Isso de jeito nenhum significa que você é burro ou não sabe falar direito”.

O propósito de compor o *ethos* antes de adentrar o assunto propriamente dito é obter o crédito do leitor “para a causa” (no caso a tese) que se vai defender: “É característica de toda linguagem ser falada de forma diferente (ora mais, ora menos) em relação a sua escrita dita ‘formal’ ou ‘padrão’”. Enunciada a tese, termina o exórdio. O enunciador, um professor, precisa que o leitor creia em sua competência de determinar o que é a língua, seu objeto de ensino, e que creia que sua autoridade para fazer isso é maior que a dos jornalistas. Indiretamente, outros três exórdios do conjunto também terminam por apresentar, senão uma tese, uma definição de o que seja o objeto de ensino: T2: “a natureza complexa, polimórfica e dinâmica da linguagem”; T4: “a competência textual”; T5: “o uso das distintas variedades linguísticas da língua portuguesa”.

A imagem do objeto de ensino e do saber sobre o objeto são determinantes para a imagem de si no discurso dos professores, pois, em razão de seu *ethos* prévio, isto é, das imagens negativas que a imprensa põe a circular sobre seu trabalho e sua competência para exercê-lo, os professores precisam, ao adentrar o debate, (re)construir sua autoridade profissional. Precisam qualificar-se perante o jornalismo e perante o saber do professor-pesquisador universitário, que, por ser “socialmente definido com um estatuto de competente” (ARROYO, 2007, p.30), é convocado a emitir juízos sobre o ensino de LP pelos jornalistas, que sequer consideram chamar o professor do ensino básico a fazê-lo.

Para defender seu direito à palavra, o professor de LP argumenta com um traço que é só seu, que o distingue tanto dos jornalistas, quanto dos especialistas universitários, a relação com seus alunos.

alternativas (“você falaria assim ou assado?”), uma delas, porém, é muito improvável de ocorrer. Trata-se, pois, de um falso dilema. Mas, eis o absurdo: esse ato de fala muito improvável é justamente aquele que seria considerado correto conforme os critérios da tradição gramatical abraçados pela mídia.

7.3.2 *Essa é a minha professora!!! :D*

IMAGENS DA RELAÇÃO DIDÁTICA	
T1	Também esse professor tem que ter muito orgulho de ser brasileiro: é ele que vai dizer ao garoto, ao ensinar o uso adequado da língua nas situações formais e públicas de comunicação, que não é porque a mãe desse garoto não usa tal tipo de variedade linguística (a norma culta), não conjuga os verbos, nem usa o plural de acordo com uma gramática pautada no português europeu, que ela é ignorante ou não sabe pensar. Ele vai dizer ao garoto que ele não precisa se envergonhar de sua mãe só porque aprendeu outras formas de usar o português na escola, e ela não. Ele vai ensinar o garoto a valorizar os falares regionais, a ser orgulhoso de sua família, de sua cultura, de sua região de origem, de seu país e das diferenças que existem dentro dele e, ao mesmo tempo, a ampliar, pelo domínio da norma culta, as suas possibilidades de participação na sociedade e na cultura letrada.
T2	Na semana passada, uma aluna minha, assustada, veio dizer que, pelo que pôde entender do noticiário, agora ninguém mais aprenderia gramática na escola. Sim, de fato, o modo costumeiramente apocalíptico (sensacionalista) com que a imprensa aborda alguns assuntos produz esse tipo de interpretação.
T4	Na construção de alunos competentes na produção textual, não podemos nos esquecer do espaço multicultural dentro da escola. Este espaço pode ser trabalhado na perspectiva do (sic) aluno extrair, dessas culturas distintas, conhecimentos de mundo diversos e internalizá-los, podendo ser trabalhado isto (sic) na escrita demonstrando (sic) domínio de linguagem nos diversos gêneros. [...] Os gêneros textuais, sobretudo os de ordem tecnológica, por serem mais presentes no universo dos alunos, são excelentes bases para o trabalho de desenvolvimento da escrita. Nestes gêneros estão presentes aspectos tanto gramaticais como agramaticais (sic), que podem ser estudados como diversos considerando os aspectos sociais e culturais de quem escreveu.
T5	Gabriela says: maio 26, 2011 às 5:20 pm essa é a minha professora!!!:D Marília Curado Valsechi says: maio 28, 2011 às 7:44 pm Oi Gabi!! Fico feliz que tenha lido e gostado do texto!! Essa é minha aluna! rrsr Beijoss!

Quadro 21 - Imagens da relação didática

No quadro, acima, as sequências T2 e T5 textualizam a interação professor-aluno, que passa a funcionar como um argumento em prol da legitimidade do professor para falar sobre ensino de língua. Em T2, o diálogo professor-aluno é relatado pelo professor em discurso indireto, uma narrativa cujo propósito é ilustrar o catastrofismo a que o discurso da mídia induz. Trata-se, mais uma vez, de uma figura do *pathos*, para mover¹⁶³ o leitor à indignação contra a imprensa.

¹⁶³ Estamos recorrendo a verbos portugueses relacionados, pela raiz, com a terminologia retórica latina, *mover*, *comover*, *suscitar*, *aplacar*. Quem lê enunciados como “*mover o leitor*” pode ficar tentado a imaginar que se trata de uma “intenção” do autor (empírico) em relação ao leitor (empírico). E, como Maingueneau (1987), justificar essa interpretação pelo fato de a Retórica ser uma “técnica” de persuasão, uma espécie de “pragmática antiga” (é assim, um pouco anacronicamente, que Maingueneau entende a Retórica). Então, cabe lembrar que “autor” e “leitor” (ou orador e juiz; orador e ouvintes... a depender do gênero) são imagens *fingidas* (de *fingo*, *is*, *inxi*, *ictum*, *ere*) no discurso. Há uma “encenação” do

Em T5, que é uma troca verbal nos “comentários” do blog, o diálogo aparece dramatizado, em discurso direto, mostrando – de modo que o leitor possa testemunhá-la – a admiração de uma aluna por sua professora, que lhe retribui o afeto. A sequência é exemplar de como o emprego de elementos não verbais inscreve a paixão como um aspecto sensorial do texto. Os pontos de exclamação e a carinha de sorriso aberto estampam a euforia da aluna. A professora, autora da postagem, também é pródiga em exclamações, retribuindo o tom impresso pela aluna ao diálogo. Mas seu risinho (*rsrs*) e seu comentário de aprovação à leitura “Fico feliz *que tenha lido e gostado do texto*”, que mais parece uma avaliação, lhe conferem certo ar de superioridade – como se ela se risse do efeito patético de seu texto sobre a aluna –, que lhe restitui o *ethos* de enunciador autorizado.

Nas cenas em que os professores representam a relação ensino-aprendizagem, em T1 e T4, prevalece, porém, uma imagem que é mais do que a de autoridade, é a de quem exerce a autoridade pela força, pelo silenciamento do Outro. Em T1, é patente a representação do ensino como transmissão unidirecional de saberes e, principalmente, de valores morais e ideológicos, do professor para o aluno: o professor “diz” para o aluno até como avaliar a própria mãe. O conteúdo objetivo, o *saber de conhecimento* de que o professor dispõe e o aluno não, é representado em T1 como meio ou pretexto para a atuação do professor não como mediador na aquisição de valores, mas como inculcador de certa ética no “garoto”; de modo a forjar esse “garoto” com um caráter moral *orgulhoso* quanto a valores ideológicos do tipo nacionalista-chauvinista.

Em T4, o ensino é representado como “construção” da competência do aluno pelo professor. Num caso com no outro, entende-se que o professor é quem determina o aluno, seus conteúdos e a forma de apreensão dos conteúdos, o que (para dizer o mínimo) minimiza a autonomia do aluno no processo de aprendizagem. A bem da verdade, essa postura autoritária do professor está mais caracterizada em T1 do que em T4, pois este considera que, ao determinar os objetos de ensino, o professor leva em conta um diálogo implícito com os estudantes, com os gêneros textuais “presentes no universo dos alunos” e com suas circunstâncias “sociais e culturais”.

fazer persuasivo que é imanente ao discurso e obedece a esquemas ritualizados e cristalizados em gêneros de discurso. As “condições de sucesso” de um discurso, quer dizer, sua efetividade num nível (aí, sim) pragmático dependem de ele ter cumprido adequadamente o ritual do gênero. É a dimensão, imanente, que analisamos (as imagens de autor e leitor, as imagens do fazer persuasivo) e não a dimensão pragmática. (A não ser, é claro, que se postule uma pragmática “inscrita” no discurso; assim como Ducrot postula uma pragmática inscrita na língua).

7.3.3 *Complexa, polimórfica e dinâmica*

Os docentes de 5^a a 8^a e de 2^o grau ou Ensino Médio teriam configurado sua imagem social pelo fato de serem licenciados? Possuem uma competência técnica em sua área, porém não conseguiram se afirmar como docentes e menos como educadores. Não incorporam os traços reconhecidos da professora primária, nem a confiança social. Não incorporaram a figura do educador, condutor da adolescência e da juventude, como a professora incorporou o cuidado, a dedicação e o acompanhamento da infância. Nem conseguiram incorporar, ainda que licenciados, os traços da imagem de docente, professor de um campo do conhecimento, reservado ao professor universitário, socialmente definido com um estatuto de competente. (ARROYO, 2007, p.30)

A imagem social do professor de área é incerta. Por um lado, ele não é um *educador* como se imagina que seja o professor da infância, pois sua identidade vincula-se ao campo do saber em que se especializou, isto é, esse professor se definiria mais por sua qualificação para lidar com certo objeto de ensino do que pela relação didática, como é o caso do professor generalista e do “pedagogo” (tomado no sentido etimológico de “condutor da criança”). Por outro, ele não é socialmente reconhecido como competente em seu campo de especialização, como o é o professor universitário, caracterizado pelos traços de produtor de conhecimento que a atividade de pesquisa lhe proporciona (CHAUÍ, 2001; KOURGANOFF, 1990). O professor de área não é visto como sujeito produtor do saber sobre o objeto, mas como consumidor desse saber. Consumidor de um saber que se produz na universidade e de cuja produção, em princípio, não participa como autor.

Se a imagem social dos professores de LP se parece com o retrato do docente de “área” esboçado por Arroyo (2007), então esses professores não são vistos como educadores nem como intelectuais. Falta-lhes, como diria Contreras (2002), um *status* profissional:

os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções de planejamento e de controle no sistema educacional.

[...]

os professores encontram-se em relação de dependência com relação ao campo de especialização, ligados por sua pertinência ao mesmo como definição de sua especialidade, mas carecendo da capacidade de desempenhar um papel determinante no desenvolvimento e evolução desse saber. (CONTRERAS, 2002, p. 63-4)

Os professores de LP enfrentam essa imagem pronta, esse *ethos* prévio, quando vêm a público manifestar seu descontentamento com o modo como a imprensa entende a língua, que ensinam. Para que sua voz seja ouvida, para que seu discurso tenha condições de sucesso, precisam destituir a opinião comum, corroborada nos jornais, de que não têm autoridade sobre o objeto. Nos textos que examinamos, os enunciadores fazem isso produzindo um simulacro, mais ou menos caricato, do discurso normativo-prescritivista da imprensa e oferecendo ao leitor, em lugar da concepção de língua restrita à norma-padrão, uma imagem bem apreciada da língua como multissistema, cuja garantia de verdade solicitam às ciências da linguagem. Assim, reivindicam o conhecimento produzido na academia, que adquirem por meio da formação superior para a docência, como um atributo definidor de sua competência profissional, como o saber profissional que lhes autorizaria a falar e lhes aportaria credibilidade.

O profissionalismo, como ideologia, é um mecanismo de “autodefesa corporativa” (CONTRERAS, 2002) por meio do qual um grupo de trabalhadores controla o exercício de seu trabalho e determina quem pode exercê-lo, barrando acesso aos que não detenham as qualificações exigidas pela corporação. O principal elemento legitimador de um profissional, segundo essa ideologia, encontra-se na posse do conhecimento técnico-científico pertinente a seu campo de atuação. Ao reivindicar exclusividade sobre o conhecimento profissional relativo a uma especialidade, a defesa corporativa da profissão tende a despolitizar a atuação social do trabalhador, pois aliena outros atores envolvidos no exercício do trabalho da tomada de decisões. (Assim, o médico se exime de considerar o arbítrio dos pacientes e o professor, o dos estudantes).

Para constituir um *ethos* de profissional qualificado, com domínio do saber de área, os professores que enunciam nos textos do *corpus* definem o objeto de ensino (quadro 22) e o saber privativo de sua especialidade (quadro 23) de um modo que exclua os jornalistas do campo discursivo do ensino de LP. O objeto e o saber sobre o objeto são, pois, definidos por traços que se opõem àqueles propostos pelos jornalistas.

As seqüências discursivas reunidas no quadro da próxima página (quadro 22) mostram que os professores constroem imagens do objeto a partir das categorias semânticas fundamentais do DEP. Apresentam a língua como heterogênea, caracterizada pela /variabilidade/, por constituir-se de /diferenças/ e estar sempre em /movimento/, em /mudança/. Qualidades que fazem dela um objeto “complexo”, um conjunto de variedades /adequadas/,

cada uma, a uma situação ou a um modo rotineiro de interação social, cristalizado num “gênero do discurso”.

IMAGENS DO OBJETO DE ENSINO	
T1	[...] sem deixar de valorizar a norma escrita culta – necessária para atuar nas esferas profissional e cultural e, logo, determinante para a ascensão econômica e social de seus usuários, embora não suficiente –, o material consegue promover o debate sobre a diversidade linguística brasileira. [...] o uso dos diversos recursos linguísticos e expressivos do português brasileiro, que sejam adequados às diferentes situações de comunicação e próprios dos inúmeros gêneros do discurso orais e escritos que utilizamos. [...] a forma mais adequada de usar a língua conforme exige a situação e, claro, com o domínio da norma culta para as ocasiões em que ela é requerida.
T2	O que tenho visto desde os anos 90, especialmente com a relativa popularidade que ganhou o programa Nossa Língua Portuguesa, da TV Cultura, é a disseminação do “Fenômeno Pasquale”: a tendência das mídias [...] terem lá o seu Supergramático de plantão, para iluminar os pobres mortais usuários do idioma sobre o que é certo e o que é errado no “bom falar lusitano”. Um insistente interesse em reforçar a vertente normativa, prescritiva da língua. [...] Sim, é uma verdadeira autoajuda linguística o que se vê difundido por aí. Nesses meios, ninguém discute sequer a variabilidade do que é considerado certo e errado. Ninguém discute que falar e escrever são coisas muito diferentes. Ninguém dá um toque para o espectador/leitor/ouvinte de que aquele português normativo é uma coisa de uma gramática específica – importante, claro, mas limitada, restrita. Ninguém diz (isso é quase inimaginável) que há pontos polêmicos entre os autores das gramáticas, que eles não têm muita certeza em relação a uma série de aspectos do idioma. Sobretudo, não se discute nesses programas pasqualinos o que considero central: a norma-padrão é algo construído arbitrariamente, ou seja, algo definido num momento histórico, por um grupo de pessoas, por um tipo de relação com a linguagem, ou seja, por uma cultura.
T3	essa ideia de língua perfeita, como se houvesse um punhado de palavras à disposição do falante, bastando a este saber as regras e as leis de uso para um bom desempenho verbal [...] é radicalmente falsa. A língua não é uma instância suspensa em um mundo metafísico. Ela se constitui no movimento, no acontecimento, se cria nas práticas cotidianas muito diversificadas dos sujeitos falantes em suas relações com o simbólico, com o discurso, com a história, com o inconsciente.
T4	Nosso meio de mudança e interação social no mundo é a linguagem. Dominá-la exige interdiscurso com as diversas camadas sociolinguísticas. Isto não é tarefa fácil, porém é possível por meio de práticas de produção textual em que a relação com a linguagem não seja, unicamente, situada no campo sintático visando a uma normatização da língua, que ela vá além disso e alcance o campo social no texto, trabalhando também o que está fora das normas. [...] No desenvolvimento da competência textual, é importante que professores deixem claro que a linguagem é como roupa. Existem aquelas que são usadas somente em determinadas festas, outras que podem circular por cenários diferentes sem problema. Enfim, que se ressalte que linguagem não é normatização, objetivando distinguir certo e errado, mas que é adequação e o domínio do registro informal é tão importante quanto o do formal.
T5	(Paula) apesar do esforço de estudiosos da linguagem e professores no sentido de discutir as variedades linguísticas e integrá-las ao ensino, as categorias de “certo” e “errado” continuam regendo fortemente os discursos que circulam na mídia e na própria escola sobre os usos da língua. (Marília) Acho que estamos vivendo um momento muito importante para a mudança de paradigma quanto ao modo de se conceber a língua. Por isso, não podemos abrir mão dessa luta político-linguística, mas aproveitar a oportunidade para explicar a todos, principalmente o senso comum, que o reconhecimento dos usos linguísticos não nega o ensino da norma culta. (Géssica) As pessoas não acreditam que o falante pode incorporar novos hábitos linguísticos e adequá-los de acordo com o gênero, contexto discursivo e modalidade de uso (oral ou escrito).

Quadro 22 – Imagens do objeto de ensino

O esqueleto semântico do DEP constitui-se de modo a evitar a disjunção e a polarização das categorias sêmicas. Não se polarizar é uma estratégia para prevalecer perante o oponente. Ao incorporar parcialmente o rival, em vez de contrapor-se inteiramente a ele, o DEP torna-se mais difícil de refutar. Absorver as categorias do discurso do Outro, porém, não implica reproduzir seus valores. As sequências discursivas reunidas no quadro acima, nos dão a ver como os professores procuram compatibilizar, ainda que aparentemente, o ensino normativo da língua com o objeto complexo, dinâmico e polimorfo que representam em seus textos.

Dos cinco textos do *corpus*, o único que se opõe explicitamente ao ensino prescritivo da norma-padrão é T3: “essa ideia de língua perfeita, como se houvesse um punhado de palavras à disposição do falante, bastando a este saber as regras e as leis de uso para um bom desempenho verbal [...] é radicalmente falsa”; os demais, relacionam-se com ele no modo da concessão:

- T1: “sem deixar de valorizar a norma escrita culta – necessária para atuar nas esferas profissional e cultural e, logo, determinante para a ascensão econômica e social de seus usuários, embora não suficiente”;
- T2: “aquele português normativo é uma coisa de uma gramática específica – importante, claro, mas limitada, restrita”;
- T4: “que a relação com a linguagem não seja, unicamente, situada no campo sintático visando a uma normatização da língua, que ela vá além disso e alcance o campo social no texto, trabalhando também o que está fora das normas”;
- T5: “o reconhecimento dos usos linguísticos não nega o ensino da norma culta”.

Como estratégia argumentativa, a concessão inclui o Outro para melhor excluí-lo. Quando descrevemos a regra de interincompreensão que rege as trocas discursivas entre o DNP e o DEP, no cap. 4, mostramos que o DEP procura fazer uma apresentação positiva de si, parecendo maleável, tolerante, democrático. Ele inclui a /norma-padrão/ no *continuum* heterogêneo da /língua/ e a toma como parte do objeto de ensino. Assumindo esse discurso, os professores neutralizam seu oponente e, no lugar da “norma culta” podem redesenhar o objeto de ensino tal como eles o concebem:

- T1: “a diversidade linguística brasileira” [...] “a forma mais adequada de usar a língua conforme exige a situação”;
- T4: “práticas de produção textual”;
- T5: “incorporar novos hábitos linguísticos e adequá-los de acordo com o gênero, contexto discursivo e modalidade de uso (oral ou escrito)”.

A garantia de que esse objeto seja “verdadeiro” é dada pelas ciências da linguagem que, enquanto “ciências”, estão socialmente legitimadas para emitir essa sanção. Para validar seu discurso sobre o objeto, os enunciadores terão de mostrar-se como que investidos do saber que essas ciências chancelam e disciplinam. Esse é o tema do quadro 23.

Antes, porém, de examinar como constroem o *ethos* de quem detém um saber verdadeiro sobre o objeto e, por isso, pode falar sobre ele, gostaríamos de considerar mais de perto as sequências de T2 e T4 transcritas nos quadros 21 e 22. As razões de nossa especial atenção a esses textos são as seguintes: a imagem do objeto de ensino que se depreende de T2 não está dada ali diretamente, é para ser inferida do simulacro derrisório por meio do qual seu autor se refere ao DNP; quanto a T4, não nos parece que a imagem do objeto por ele proposta seja convincente nem persuasiva. Não nos parece que ela tenha condições de sucesso.

Quando T2 ironiza a tendência de os órgãos da mídia terem seu “Supergramático de plantão, para iluminar os pobres mortais usuários do idioma sobre o que é certo e o que é errado no ‘bom falar lusitano’”, está estampando, por meio dessa figura, o absurdo de a norma gramatical brasileira calcar-se na portuguesa.

Ao enumerar tudo o que nenhum desses “Supergramáticos” discute quanto à norma-padrão, acaba por configurar uma série de objetos que diriam respeito ao estudo, não dessa norma apenas, mas da língua em sentido amplo, em sua dimensão multissistêmica e em sua relação dinâmica com a história e a cultura:

1. a variabilidade do que é considerado certo e errado;
2. falar e escrever são coisas muito diferentes;
3. há pontos polêmicos entre os autores das gramáticas, que eles não têm muita certeza em relação a uma série de aspectos do idioma;
4. a norma-padrão é algo construído arbitrariamente, ou seja, algo definido num momento histórico, por um grupo de pessoas, por um tipo de relação com a linguagem, ou seja, por uma cultura.

O caráter responsivo dos textos dos professores, o fato de tratarem de questões determinadas por quem falou antes deles, os restringe aos temas postos pela mídia. Mais do que isso: enquanto discutem com a imprensa, correm o risco de ficar presos aos pressupostos sobre os quais ela assenta seu discurso. E, conforme depreendemos dos enunciados produzidos nos jornais sobre *Por uma vida melhor*, a mídia pressupõe que o ensino de língua se restrinja à dimensão do *sistema* ou do *instrumento de comunicação*, sem considerar a inscrição da língua

na história e na cultura, sem reconhecer seu caráter político. T2 nos mostra que, ao se colocarem numa posição defensiva em relação a quem falou primeiro, os professores não conseguem conduzir o debate noutra direção. Não conseguem dar relevo a questões que lhes interessam e, no entanto, irrompem quase marginalmente em seus textos, aquelas que dizem respeito à língua e à linguagem como produtos e meios de produção da cultura. Àquilo que, no final do cap. 6, chamamos de *língua em sentido amplo*, quando mostramos que, na última reportagem de OESP, os professores consultados dividiam-se entre duas posições: os que entendem que o objetivo do ensino de LP é levar ao domínio da *língua* (“padrão”, “cultura” ou “variada”) em sentido estrito, um objetivo técnico, para não dizer tecnicista; e os que entendem que o objetivo do ensino é garantir a inserção plena dos estudantes na cultura letrada, um objetivo político.

T3, sustenta que o objeto do ensino não é o sistema da língua, mas a língua em uso, que “se cria nas práticas cotidianas muito diversificadas dos sujeitos falantes em suas relações com o simbólico, com o discurso, com a história, com o inconsciente”. Não faz concessões, recusa os pressupostos do discurso da mídia, recusa-se a discutir qual “sistema” deva ser objeto do ensino (se a norma-padrão ou outra norma), e coloca em seu lugar outro objeto: as condições de produção da atividade linguageira, o *discurso*. Pode-se notar uma tendência semelhante em T4, pois, apesar de sua concessão ao ensino da norma, T4 descaracteriza o objeto *língua* enquanto código ou sistema, propondo que o ensino seja centrado no texto, ou melhor, na *prática de produção textual*.

O enunciador de T4, porém, fracassa em afiançar a caracterização da “prática de produção textual” como um ensino que “vá além” da “normatização da língua”, pois seu argumento é refutado pelo plano de expressão de seu texto, cujo padrão gramatical está aquém, e não além, da “normatização”, como se pode observar nestes destaques: “Este espaço [multicultural] pode ser trabalhado na perspectiva do aluno extrair, dessas culturas distintas, conhecimentos de mundo diversos e internalizá-los, podendo ser trabalhado isto na escrita demonstrando domínio de linguagem nos diversos gêneros”.

Além disso, ele parece pouco preciso no emprego das categorias em que analisa o objeto de ensino, como no trecho transcrito no quadro 21: “Nestes gêneros estão presentes aspectos tanto gramaticais como agramaticais (sic), que podem ser estudados como diversos considerando os aspectos sociais e culturais de quem escreveu”. Difícil compreender o que ele entende por “gramaticais” e “agramaticais”. A única concepção de gramática que circula em seu texto é a normativa e isso nos leva a pensar que ele se refira a aspectos “normativos” e “não normativos”. Um gênero textual, porém, é normativo, ainda que não o seja no que diz respeito

à norma gramatical. O conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do gênero são estabilizados, i. e. “normatizados”, conforme as normas sociais que regulam sua produção e circulação nas diferentes esferas de atividade humana.

7.3.4 *Uma polêmica e uma tentativa de esclarecimento*

Os professores procuram validar seu discurso sobre o objeto colocando-se na posição de quem *pode* falar porque *sabe* o que fala. A garantia de verdade de seu *saber* é, como dissemos, solicitada às ciências da linguagem, mas os textos do *corpus* acionam esse “discurso verdadeiro” de maneiras diferentes.

Adotar um “estilo científico”, imitar o modo de dizer da ciência, produziria uma imagem de cientificidade que ajudaria a qualificar como científicos os argumentos empregados no texto. Entretanto, nenhum dos cinco textos que recolhemos no *corpus* apresenta a típica projeção enunciativa dos enunciados científicos, impessoal e omnitemporal, isenta de representações da cena de enunciação. Alguns são impessoais, outros alternam a projeção da categoria de pessoa entre *debreagens* enuncivas e enunciativas, mas todos permanecem ancorados ao momento e ao lugar de enunciação, *aqui e agora*, como é comum aos enunciados jornalísticos. Não é, pois, com o dispositivo de enunciação que esses textos emulam o discurso científico¹⁶⁴; mas eles o fazem por meio da terminologia especializada de que se utilizam. Com os termos a que recorrem para nomear e qualificar o objeto de ensino, os enunciadores colocam-se sob a aura de ciência de que precisam para validar seu discurso junto ao enunciatário.

Há, porém, outros meios de os professores situarem-se sob o regime discursivo da ciência. O principal deles é a sobredeterminação de seus enunciados com predicções modais epistêmicas (saber, não saber, crer, não crer), que configuram para o enunciador um *ethos* de conhecedor, estudante ou pesquisador, do assunto a respeito do qual produz seus enunciados.

No quadro 23, encontram-se sequências indicativas de como os professores vinculam seu *ethos* ao saber científico. T4 não está nele representado por não dispor de outro recurso para demonstrar o domínio do objeto além do emprego da terminologia especializada. Como vimos na seção precedente, porém, o enunciador faz um uso impreciso e pouco convincente dessa terminologia, o que acaba por minar a credibilidade de seu discurso, em vez de afiançá-la.

¹⁶⁴ Por meio do dispositivo de enunciação eles emulam o estilo dos textos da imprensa, contra os quais se pronunciam.

IMAGENS DO SABER DO PROFESSOR	
T1	<p>Gostaríamos de deixar claro que não, ensinar gramática tradicional não é difícil. Não temos preguiça disso. Facilmente podemos ler a respeito da questão da colocação pronominal, passar na lousa como os pronomes devem ser usados e dizer para o aluno que está errado dizer “me dá uma borracha”. Isso é muito simples de fazer. Tão simples que os senhores jornalistas, que não são professores, já corrigiram o material <i>Por uma vida melhor</i> sobre a questão do plural dos substantivos. Não precisa ser professor para fazer isso. Dizer o que está errado, aliás, é o que muitos fazem de melhor.</p> <p>Difícil, sabemos, é ter professores formados para conseguir promover, simultaneamente, o debate e o ensino do uso dos diversos recursos linguísticos e expressivos do português brasileiro, que sejam adequados às diferentes situações de comunicação e próprios dos inúmeros gêneros do discurso orais e escritos que utilizamos. Esse professor deve ter muito conhecimento sobre a língua, nas suas dimensões linguísticas, textuais e discursivas, sobre o povo que a usa, sobre as diferentes regiões do nosso país e sobre as relações intrínsecas entre linguagem e cultura.</p> <p>Esse professor deve ter a cabeça aberta o suficiente para saber que nenhuma forma de usar a língua é “superior” a outra, mas que há situações que exigem uma aproximação maior da norma culta e outras em que isso não é necessário; [...] que nenhum aluno pode sair da escola achando que fala “melhor” que outro, mas sim ciente da necessidade de escolher a forma mais adequada de usar a língua conforme exige a situação e, claro, com o domínio da norma culta para as ocasiões em que ela é requerida. Esse professor tem que ter noções sobre identidade e alteridade, tem que valorizar o outro, a diferença, e respeitar o que conhece e o que não conhece.</p>
T2	<p>Inevitável pensar que, mais de um século depois da cultura oratória simbolizada por Rui Barbosa, a qual valorizava a solenidade e a formalidade como valores em si, o jornalismo da grande imprensa – justamente ele, que tantas vezes se diz a voz do povo e tanto se diz reivindicador da democratização da expressão – representa o que há de mais atrasado em termos de debate cultural. Num momento em que dezenas de livros didáticos (inclusive por indicação do MEC, e isso há mais de uma década) e mesmo gramáticas incorporam em seu discurso os avanços trazidos pela Linguística, relativizando a noção de certo e errado e propondo debates ricos e mais amplos que o mero correccionismo linguístico, tratar a língua (a escrita e a falada) no Brasil como algo estanque soa vergonhoso, de um amadorismo e de uma falta de informação que deveria envergonhar os redatores. Por isso digo que o jornalismo das grandes mídias brasileiras – muito mais do que a escola ou a academia, como se costuma pensar – está parado no século XIX, empatado nos critérios estéticos da tradição oratória de Rui Barbosa.</p>
T3	<p>Partindo, ao que me parece, dos pressupostos desenvolvidos pela teoria variacionista da Sociolinguística, a autora simplesmente chama a atenção para a realidade de que falamos uma língua e escrevemos outra. Afinal, para estar adequado à norma-padrão de escrita, quem é que nunca sofreu com uma crase, uma concordância verbal, regência nominal, coisa do tipo? [...]</p> <p>A língua, tal como propôs Ferdinand de Saussure em 1916 no seu famoso Curso de Linguística Geral, simplesmente não existe. Para Saussure, a língua seria um sistema completo e abstrato, possível de ser estruturado e analisado objetivamente por meio de critérios que, pelo lado bom da coisa, permitiram a instituição da Morfologia, da Fonologia e da Sintaxe. Mas, a respeito da fala cotidiana, e principalmente da Semântica (área que se dedica ao sentido das palavras), a Linguística que desconsidera elementos sócio-históricos como, por exemplo, as condições de produção, das quais o funcionamento de uma fala ou de um texto são constituintes (e isso é fundamental à compreensão), é falha logo de início.</p>
T5	<p>(Géssica) O pior é que os professores mais novos, acabam não sendo ouvidos por preconceito com a formação recente. Eu me formei no ano passado e convivo com outras professores (sic) de Língua Portuguesa que tem uma posição conservadora e equivocada. Ainda alimentam a dicotomia do certo e errado e tem uma posição extremamente prescritivista, mas enfim...e quando pediram o posicionamento das professoras, somente as com “mais experiência” foram ouvidas... :(</p> <p>(Géssica) E no mestrado? Meu Deus! Faço mestrado em educação e nas disciplinas que estou fazendo só tem eu com formação nessa área... Cada aula é uma polêmica e uma tentativa de esclarecimento, estou feliz que as pessoas, nesse contexto, estão sendo receptivas... [...]Mas não desanimamos não! E estudar e pesquisar é preciso =)</p>

Quadro 23 – Imagens do saber do professor

A sequência selecionada de T1 apresenta uma argumentação tripartida: primeiro, desqualifica o ensino da “gramática tradicional”, que a imprensa valoriza, e a imagem de competência do professor associada à correção dos erros; depois, apresenta aquilo que considera como verdadeiro objeto do ensino: “o uso dos diversos recursos linguísticos e expressivos do português brasileiro, que sejam adequados às diferentes situações de comunicação e próprios dos inúmeros gêneros do discurso orais e escritos que utilizamos”. Passa, então, a elencar os saberes que capacitam o professor para esse ensino: “conhecimento sobre a língua, nas suas dimensões linguísticas, textuais e discursivas, sobre o povo que a usa, sobre as diferentes regiões do nosso país e sobre as relações intrínsecas entre linguagem e cultura”. Em meio a essa enumeração, o enunciador exerce um fazer taxionômico: classifica o conhecimento sobre a língua em três “dimensões” que correspondem à partição do campo das ciências da linguagem segundo três de seus objetos: a língua, o texto e o discurso. Ao fazê-lo, mostra-se dotado de saberes tais quais os que exige de seu professor ideal.

Assim como se põe a “normatizar” a conduta do professor em relação ao aluno (v. quadro 21), T1 também assume uma postura prescritiva em relação aos saberes do professor, enunciados sob a modalidade deôntica da obrigação: “*deve ter* muito conhecimento...”, “*deve ter* a cabeça aberta o suficiente para saber...”, “*tem que ter* noções...”. Com isso, apesar de seu conteúdo temático contestar o normativismo da mídia, T1 investe-se, ele mesmo, de um caráter normativo.

A cenografia proposta por T2 é a de um “debate cultural” na internet.¹⁶⁵ Nesse debate, intervêm a mídia, a academia e alunos do professor, que nele atua como um mediador entre a produção da indústria cultural e seus alunos. Não se pense, porém, que o professor assuma a mediação como um fazer neutro, uma suspensão do juízo para que os atores que ele põe em cena emitam seus pareceres. Não, ele assume um *ethos* de crítico de arte (que sobredetermina seu *ethos* de professor: é um professor fazendo crítica de arte) e avalia os itens que coloca em debate. No *post* que analisamos, ele demonstra seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa por meio da destreza em identificar uma fonte histórica das concepções de língua circulantes na mídia: a “tradição oratória de Rui Barbosa”. Ao *atraso* da imprensa, “empatada” nos critérios estéticos dessa tradição, ele antepõe “os *avanços* trazidos pela Linguística”. O professor coloca-

¹⁶⁵ O título do blog do prof. Adriano de Almeida é “Prefácio Cultural”, o subtítulo é “Literatura, arte e cinema”. Observando os comentários do blog, constatamos que ele é principalmente um meio de interação do professor com seus alunos. (Quase todos os seguidores são alunos, alguns são ex-alunos e poucos não se encaixam numa das duas categorias.)

se, assim, sob o teto da ciência para autorizar sua fala. Sua autoridade, transferida pela linguística, sustenta-se na enunciação por meio da modalidade epistêmica do *saber*. O enunciador emite seu juízo sobre a imprensa no modo da certeza, manifestada numa oração declarativa, cujo efeito é modalizar “a totalidade do dizer pelo *saber ser*” (FIORIN, 2000, p. 184): “o jornalismo da grande imprensa [...] representa o que há de mais atrasado em termos de debate cultural”.

O enunciador de T3, à semelhança de T1, também demonstra seu saber por meio de um fazer taxionômico que produz enunciados descritivos. Seus enunciados descritivos, porém, são sobredeterminados não por modalidades deônticas (como em T1), mas por modalidades epistêmicas, ao modo de T2. Ele distingue as ciências que concebem a língua como sistema, “Para Saussure, a língua *seria* um sistema completo e abstrato, possível de ser estruturado e analisado objetivamente por meio de critérios que, pelo lado bom da coisa, permitiram a instituição da Morfologia, da Fonologia e da Sintaxe”, daquelas que não funcionam, falham, se não considerarem a língua em suas condições de produção, “Mas, a respeito da fala cotidiana, e principalmente da Semântica (área que se dedica ao sentido das palavras), a Linguística que desconsidera elementos sócio-históricos [...] é falha logo de início”. Note-se a ocorrência do futuro do pretérito *seria*, em a “língua seria um sistema completo e abstrato”, como marca modal de que o sujeito enunciador (diferentemente de Saussure) *crê que não o seja*, em contraposição à certeza marcada no enunciado declarativo por meio do qual ele firma sua posição no campo das ciências da linguagem: “a Linguística que desconsidera elementos sócio-históricos [...] é falha logo de início”.

Antes, porém, de mencionar a concepção de língua de Saussure e posicionar-se em relação a ela, o enunciador já se qualificara como conhecedor da matéria. Primeiro, por identificar a teoria em que a autora de *Por uma vida melhor* se baseara, explicitando uma filiação que no texto de referência estava pressuposta: “Partindo, ao que me parece, dos pressupostos desenvolvidos pela teoria variacionista da Sociolinguística” (*ao que me parece = creio que seja*). Depois, por referir-se ao fundador da Linguística moderna com a designação mais completa possível, nome, sobrenome, título e ano de publicação da obra: “A língua, *tal como propôs Ferdinand de Saussure em 1916 no seu famoso Curso de Linguística Geral*, simplesmente não existe” (*simplesmente não existe = sei que não é*). A recorrente modalização epistêmica caracteriza a relação do sujeito com o objeto de seu discurso como um fazer cognitivo. O enunciador de T3, embora não se declare pesquisador, aparenta sê-lo, pois enuncia como um.

Em T5 há um diálogo entre duas professoras que dispõem de “estratégias” opostas para compor o *ethos*. A autora da postagem, Marília, conta-se entre os pesquisadores acadêmicos e enuncia como porta-voz da categoria, mediante um uso da primeira pessoa do plural que, no caso, não tem efeito de modéstia nem de majestade, mas de inclusão dos coenunciadores na mesma comunidade de discurso (“nós, pesquisadores da área da linguagem”). Vimos, porém, que, nos comentários do blog, Gabriela a identifica como sua professora (v. quadro 21). Parece-nos que Marília não se apresentara como professora, não apenas por estar enunciando num blog de pesquisadores, mas também porque a condição de pesquisadora lhe dá mais credibilidade.

Géssica, que também dialoga com Marília nos comentários, faz o contrário: apresenta-se primeiro como professora. Declara-se recém-formada e mostra-se entusiasmada com o trabalho, mas desanimada pela resistência das professoras “mais experientes” às novidades de sua formação. Suas colegas de trabalho são docentes “que ainda alimentam a dicotomia do certo e errado e têm uma posição extremamente prescritivista”. Depois, noutro turno de fala, revela-se mestranda em educação e frisa que se empenha em tentar “esclarecer” os colegas de estudo, docentes de outras áreas, a respeito da polêmica midiática sobre o ensino da variação linguística. Géssica caracteriza-se como quem pode “esclarecer” outros professores porque *sabe* e seu saber é atual. Formou-se há pouco e, de imediato, ingressou no mestrado. Ela desvaloriza a experiência de trabalho acumulada por suas colegas mais velhas, que pinta como desatualizadas e, em contrapartida, valoriza a continuidade do estudo formal, institucionalizado, e a manutenção do vínculo com a universidade, em que ela mesma está engajada: “estudar e pesquisar é preciso =) ”.

7.3.5 *Nossos mestres, aliás*

Embora os professores de LP se empenhem em aparecer como produtores do saber que possuem, demonstrando atitudes científicas¹⁶⁶, em dois dos textos que analisamos encontramos argumentos de autoridade por meio dos quais os enunciadores se colocam sob as asas de professores-pesquisadores universitários, “doadores” do saber.

¹⁶⁶ Os predicados modais são índices de posicionamento do sujeito: exprimem a atitude do enunciador em relação ao que ele mesmo diz. “[...] crer e saber pertencem ao mesmo universo cognitivo e a distinção entre a adesão fiduciária, regida pelo crer, e a adesão lógica, comandada pelo saber, é o estabelecimento de uma separação entre dois tipos de racionalidade” (FIORIN, 2000, p.177), essa separação é do tipo que prevê, por exemplo, que o senso comum seja regido pelo *crer* e a ciência, pelo *saber*. A modalização dos enunciados produzidos pelos professores pelo *saber* coloca-os, pois, na posição de quem pode produzir (sujeito atualizado) ou produz (sujeito realizado) conhecimento científico.

IMAGENS DE SUBMISSÃO À AUTORIDADE DO PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO	
T1	Vimos o Jornal Nacional colocar uma das autoras do material em posição humilhante de ter que se justificar por ter conseguido fazer uma transposição didática de um assunto já debatido há tempos pelos grandes nomes da Linguística do país – nossos mestres, aliás. [...] Sobre os conteúdos errôneos publicado pelos jornais e revistas, foi possível ver, após uma semana, as respostas dadas pelos educadores, estudiosos da linguagem e, sobretudo, da variação linguística, já bastante elucidativas para informar a esses profissionais do jornalismo. Infelizmente, alguns jornalistas não os leram. Mais ainda dá tempo de aprender com esses textos. Leiam as respostas de linguistas tais como Luis Carlos Cagliari, Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, além de educadores como Maria Alice Setúbal e Maurício Ernica, entre outros, publicadas em diversas fontes, como elucidativas e representativas do que temos a dizer.
T2	[...] a indústria midiática não dá voz aos estudiosos que queimam suas pestanas surpreendendo-se com os lances curiosos, os volteios mágicos e caprichosos dessa “donna móbile” que é a língua (qualquer língua, não só a nossa, diga-se de passagem) [...] Posto aqui uma entrevista com quem entende do assunto: o professor Ataliba Teixeira de Castilho, exemplo de empenho e seriedade na abordagem de nossa língua.

Quadro 24 – Imagens de submissão à autoridade do pesquisador universitário

Esses argumentos de autoridade são, contudo, ambivalentes. Se, por um lado, têm o efeito de subordinar o dizer do professor ao prestígio do pesquisador acadêmico, cujas repostas à mídia são “representativas” do que os professores teriam a dizer (T1); por outro, quando citam os Linguistas e outros pesquisadores da linguagem, os professores estão reivindicando que a mídia leia e escute essas fontes, pois seu diagnóstico é o de que ela as ignora: “alguns jornalistas não os leram” (T1), “a indústria midiática não dá voz aos estudiosos” (T2). Assim, a relação de poder, excepcionalmente, inverte-se: é o professor do ensino básico que se apresenta “em defesa” do conhecimento produzido pelo pesquisador acadêmico, exigindo que a mídia lhe dê crédito.

Cabe acrescentar, aqui, que, apesar dessa excepcional inversão, a atitude de subordinação respeitosa ao saber dos “mestres”, ostentada em T1, pode ser sintomática daquilo que o psicanalista argentino Bohoslavsky (1997) denominou *psicopatologia do vínculo professor-aluno*. Segundo o autor, há uma violência indireta do professor para com o aluno quando a assimetria na relação com o saber, que aquele supostamente detém, e este ainda não, transforma o docente numa autoridade abusiva. O professor sabe mais, pode e deve julgar o aluno, define a comunicação possível. A violência indireta ocorrerá, precisamente, se este representar o saber que possui como inacessível (*isso é mesmo muito difícil, estudo esse autor há 20 anos e ainda não estabilizei uma interpretação*), de modo a situar os alunos “abaixo” de

si e sem possibilidade de alcançá-lo. A dependência do aluno em relação ao saber do mestre gera uma “psicopatologia”¹⁶⁷, que se exterioriza como veneração e submissão ao professor.

[...] a organização da instituição acadêmica pode incentivar o estabelecimento de um vínculo especial no qual os conhecimentos [do professor] são utilizados como um instrumento de agressão e de controle social. Isto só pode ser conseguido se, e somente se, a condição de esconder o que não se sabe estiver presente. [...] Parece que grande parte da relação entre professores e alunos consiste em desatender sistematicamente, ignorar continuamente o que se desconhece para que, assim, se possa trabalhar sobre o conhecido e seguro. Define-se, assim, uma forma de perpetuar o velho e conhecido e não uma maneira de indagar sobre o desconhecido. Quantos professores se preocupam realmente com que seus alunos aprendam a formular perguntas? A maior parte de nós está empenhado em que eles dêem respostas [...] Portanto, não é difícil entender por que a estrutura acadêmica funciona muitas vezes como um empecilho à investigação ou, no mínimo, como um sério obstáculo ao desenvolvimento das atitudes que, de um ponto de vista psicológico, deveriam definir um pesquisador (desconfiança diante do óbvio, do que é "natural" ou "deve ser" e, portanto, antidogmatismo radical, honestidade intelectual e compromisso social). (BOHOSLAVSKY, 1997, p. 366-7)

Essa seria a regra da relação professor-aluno na universidade. Nesses termos, Bohoslavsky nos dá uma hipótese sobre como, na formação do graduando, estariam bloqueadas as relações entre ensino e pesquisa. É relevante, então, atentar para o fato de que, no *corpus* de textos de professores, a relação de subordinação (do tipo “professor-aluno”) entre as autoridades convocadas e os sujeitos da enunciação só está claramente posta em T1.

Em T2, o testemunho de “quem entende do assunto”, a delegação de voz ao especialista, é um acréscimo às palavras do enunciador. Por ser uma fala mais autorizada, é também a última, mas não tem caráter supletivo, como em T1 (que, lembremos, qualifica as palavras dos mestres como “representativas do que temos a dizer”). O enunciador de T1 apresenta-se, na sequência textual transcrita acima (quadro 24), tomado pela paixão da *resignação* perante os seus maiores: já não quer obter o saber, como um dia desejou, porque crê que não pode. Paixão que não se aplica, de modo algum, aos demais textos do *corpus* de professores, pois a sobredeterminação de seus enunciados pelo *saber* coloca-os ou na posição de quem pode produzir ou já produz conhecimento científico.

¹⁶⁷ O termo “psicopatologia” é cabível para a psicologia escolar, que lida com sujeito empíricos. Como aqui tratamos da imagem de aluno que reveste o *ethos* de T1, “psicopatologia” corresponderia, diríamos, à modalização passional de seu enunciador como um sujeito que deixa de querer o saber, quando a autoridade do mestre se interpõe dizendo-lhe que ele não poderia alcançá-lo.

Tal como se apresenta em T1 (v. quadro 23), a relação do professor do ensino básico com o saber não é de natureza epistêmica, mas deontica, é uma obrigação: ele *deve, tem que* saber. As relações intersubjetivas, entre o professor e seus “mestres” (quadro 24) e entre o professor e seus alunos (quadro 21), são desiguais e verticalizadas: um fala, outro silencia. Traços de autoritarismo, como esses, nos sugerem que T1 se contorce entre valores contraditórios. Embora seu conteúdo temático coloque-o programaticamente no partido do ensino plural, seu estilo autoritário mostra que ele é, paradoxalmente, habitado pela axiologia que sustenta o discurso normativo-prescritivista.

7.3.6 *É uma luta mesmo*

Como mencionamos no capítulo 1, Contreras (2002) entende que a adesão dos professores ao discurso do profissionalismo é uma reação à perda de qualidade do trabalho docente. Por meio desse discurso, os professores expressariam sua resistência à proletarização, fiando-se na (re)qualificação técnica como meio de melhorar seu *status* social. Quando observa as reformas do ensino na Europa, no final do milênio, o autor considera que a suposta recuperação da qualidade técnica do trabalho, entretanto, não reverte o processo de *proletarização ideológica* dos professores. Estes obtêm alguma autonomia quanto a decisões técnicas, a gestão da escola e a adaptação do currículo, mas não retomam o controle sobre os propósitos sociais da docência. Permanecem apartados das decisões que dizem respeito ao sentido político e ético de seu trabalho, que continuam privativas do Estado.

O conhecimento especializado reivindicado pelo professor de LP, nos textos que examinamos, não tem o papel de revestir a atividade docente de um tecnicismo que a legitime, como, na esteira de Contreras, poderíamos supor. Os textos do *corpus* nos sugerem que, embora os professores definam o objeto de ensino em conformidade com o conhecimento produzido na academia (quadro 22) e procurem demonstrar o saber adquirido na formação universitária (quadro 23) como um modo de atestar sua competência para transmitir os conteúdos de sua especialidade, seu *ethos* não se encerra nesses traços.

Acrescentando ao material já analisado as sequências destacadas no quadro 25, abaixo, postulamos, por fim, que o traço distintivo do *ethos* dos professores de português que se manifestaram em defesa de *Por uma vida melhor* esteja relacionado à crença de que a educação linguística pode protagonizar transformações sociais; à crença de que a democratização do

acesso à norma-padrão, por um lado, e o combate ao estigma que pesa sobre as variantes populares, por outro, ampliariam as possibilidades, e a qualidade, da atuação política das classes populares.

IMAGENS DE MILITÂNCIA	
T1	Nós somos a primeira turma a entrar no mercado de trabalho após esse triste ocorrido da imprensa. Somos muito conscientes da luta que temos pela frente e das possibilidades de mudança que nosso trabalho promove.
T3	Quando a professora Heloísa propõe considerar “os menino pega o peixe”, o problema a ser pontuado não é se se fala errado ou certo, como gritam agora alguns experts: “MEC distribui cartilha com erros gramaticais e grafias incorretas”. Trata-se de uma corajosa posição que, como diz o próprio título do livro, prevê olhares sobre a língua <i>Por uma vida melhor</i> , por consideração às diferenças sócio-histórico-econômicas e, principalmente, sobre (sic) aquilo que causa essas diferenças.
T5	(Marília) Poderemos dizer ao senso comum que levantar a bandeira do “certo” e do “errado” é contribuir para estigmatizar grupos sociais, considerá-los inferiores, “desempoderando-os” de sua condição de falantes que sabem a língua. Poderemos dizer que julgar um indivíduo pelo uso que ele faz da língua é tão preconceituoso quanto julgá-lo por sua cor, opção sexual, etnia, etc. Mas devemos deixar claro que essa disputa política – mais do que linguística – não visa à simples legitimação do discurso acadêmico, mas, mais do que isso, visa ao reconhecimento dos usos linguísticos de todos os grupos de falantes, que, com o seu modo de usar a língua, mantém uma relação identitária. (Géssica) [...] Desde que comecei a lecionar, tenho “brigado” (às vezes, literalmente) por um novo discurso, novas representações, mas meu Deus, como é difícil... pelo menos, meus alunos me escutam...rs (Marília) Não se sinta desanimada, Géssica, pois, se os seus alunos te escutam, é ótimo! Se os professores assumirem a mesma postura que a sua, as próximas gerações não estarão contaminadas com o preconceito linguístico, não será necessária (sic) travar uma ferrenha discussão a fim de desmanchar a noção de “certo” e “errado” e não haverá embate contra a mídia, pois os próprios jornalistas já terão aprendido, na escola, a noção de adequação e inadequação... (Géssica) É uma luta mesmo e fico feliz por estar vivenciando isso e ao mesmo tempo, militando...rs [...] Mas não desanimamos não!

Quadro 25 – Imagens de militância

Os professores de LP que tomaram a palavra para se pronunciar a respeito da polêmica em torno de *Por uma vida melhor* – e a tomaram à força, uma vez que não haviam sido chamados a participar do debate – apresentam-se como “militantes” da educação linguística. Não perderam de vista a dimensão política de seu trabalho, por isso, ao que nos parece, o estudo e a pesquisa não têm, para eles, a finalidade da mera qualificação técnica. São, antes, meios para cumprir um compromisso ético com a docência: posicionar-se criticamente perante o objeto de ensino, o currículo, o sistema escolar, o sistema político e o socioeconômico.

Além de sustentar o vínculo entre educação e política, o *ethos* que esses docentes demonstram afronta a separação entre docência e pesquisa¹⁶⁸, que se consolidou no Brasil entre

¹⁶⁸ Exceto, talvez, T1, cujos enunciadores nos parecem submissos aos pesquisadores acadêmicos a ponto de se caracterizarem mais como consumidores do que como produtores do conhecimento.

os anos 70 e 90, por efeito das reformas do ensino empreendidas para adequar a universidade ao mercado.

A massificação do ensino promovida durante a ditadura militar instrumentalizou a universidade como barganha pelo apoio da classe média ao regime (CHAUÍ, 2001). Os militares acenavam às camadas médias da população com promessas de ascensão social mediante a qualificação profissional de seus filhos. A ampliação das vagas no ensino superior, porém, não se fez acompanhar de um aumento proporcional da infraestrutura e do corpo docente da universidade. Com mais alunos por professor a cada turma, menos orientadores de pesquisa disponíveis e o currículo mais duro, fechado ou seriado, a graduação não pôde mais ser uma experiência de produção de conhecimento e acabou por reduzir-se a um programa de transmissão e consumo de informações.

Na década seguinte, esses aspectos se intensificaram. A ampliação da universidade reorganizou o trabalho docente, hierarquizando a categoria em professores de ensino *superior* e professores de ensino *básico*, o que implica uma divisão do trabalho: aquele produz conhecimento, é o trabalhador intelectual; este aplica os métodos e reproduz o conteúdo que aquele provê, é o “operário”. O crescimento da participação de escolas privadas na educação superior introduziu mais um degrau nessa escala: seus professores, que lecionam para o maior contingente de licenciandos, têm contratos precários e são remunerados por hora-aula, o que os leva a submeterem-se a jornadas escorchantes em sala de aula e os impede de se dedicarem ao exercício da pesquisa. Tornam-se, assim, também consumidores do conhecimento produzido na universidade pública e intermediários entre esse saber e os futuros professores de ensino básico que se formam em instituições privadas.

Por fim, a *universidade operacional* (CHAUÍ, 2001), instituída a partir dos anos 90, é marcada por uma mudança na noção de “educação”, que deixa de ser concebida como um direito e passa a ser entendida como um serviço. O trabalho universitário, mesmo na universidade pública, torna-se, então, sujeito a critérios de avaliação como os que se empregam para medir a “eficiência” do setor privado: fala-se em “flexibilidade da universidade”¹⁶⁹ e “produtividade acadêmica”¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Por flexibilidade, entende-se a progressiva eliminação do regime estatutário, do concurso público e da dedicação exclusiva, substituídos por contratos de trabalho temporários e precários.

¹⁷⁰ Por produtividade, entende-se *quantidade*: “quanto a universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz” (CHAUÍ, 2001, p.184). Quanto à qualidade, as pesquisas a terão se obtiverem resultados úteis segundo interesses empresariais.

O binômio ensino-pesquisa – já difícil de equacionar desde os anos 1980, dado o prestígio crescente da pesquisa e o progressivo descrédito do ensino de graduação – tende, assim, a cindir-se explicitamente, levando a graduação a um processo de “secundarização”¹⁷¹ (KOURGANOFF, 1991). A “secundarização” da graduação – caracterizada pela intensificação dos sistemas de avaliação, o apostilamento dos cursos para garantia da transmissão de conteúdos mínimos e a adequação do currículo ao mercado de trabalho – priva a maioria dos estudantes de situações didáticas que estimulem a curiosidade científica, a reflexão crítica e o questionamento dos saberes instituídos; priva-os, assim, de um percurso de formação e, em vez de os educar, adestra-os.

Nesse cenário, as humanidades reduzem-se definitivamente a cursos de formação de professores, o que aumenta ainda mais a distância entre o professor de ensino básico e a produção do conhecimento “legítimo”, sancionado pela academia, uma vez que estão apartadas a formação científica e a preparação para a docência. Os graduandos mais “aptos” encaminham-se precocemente aos programas de iniciação científica, que servem de passaporte à pós-graduação, enquanto os supostamente mais fracos destinam-se à licenciatura para o ensino básico. A estes, que encontrariam muitas dificuldades para voltar à universidade e dar continuidade ao estudo institucionalizado¹⁷², o mercado oferece “cursos de formação continuada”, novas “oportunidades” de consumo dos produtos materiais e imateriais da universidade, bem como atividades de treinamento para a aplicação de teorias e metodologias impostas “de cima para baixo”.

É moeda corrente a opinião de que professores, depois de formados, param de estudar e se desatualizam.¹⁷³ Se a universidade responde a isso promovendo cursos de “reciclagem”, assume (o pressuposto de) que não deseja formar professores autônomos, capazes de produzir conhecimento a partir de suas múltiplas experiências de estudo, docência e militância. Se, ao contrário, interessa-lhe integrar ensino e pesquisa e minimizar, ao menos, a distância entre a torre de marfim e a sala de aula de educação básica, cumpre observar uma das sugestões de Chauí (2001) para o combate à perda do sentido da Universidade:

¹⁷¹ *Em a face oculta da universidade* (1991), Kourganoff examina o processo de secundarização da graduação, que começa a ocorrer na França dos anos 1960 e origina o problema do estranhamento entre ensino e pesquisa.

¹⁷² Os licenciados, para começo de conversa, são barrados pela própria distorção que a universidade produz, pois o não terem participado da iniciação científica os desfavorece na competição pelas vagas da pós-graduação, ainda que sejam professores e seu objeto de pesquisa seja o ensino.

¹⁷³ *V. cap. 1.*

[...] tomar a questão do ensino não como técnica de transmissão de conhecimentos e de consumo passivo dos saberes, mas como parte constitutiva da aparição de sujeitos do conhecimento, de tal modo que o ensino e a instituição universitários sejam simultaneamente agentes e produtos da ação de conhecimento que engendra esse sujeito. (CHAUI, 2001, p.171)

Apesar de a universidade que os formou ter conspirado contra isso, os professores cujos textos analisamos “aparecem” em seus enunciados como sujeitos do conhecimento. O que lhes permite superar a lacuna entre docência e pesquisa, o que lhes dá sentido ao estudo, é a assunção de que ensinar é, como diz Bohoslavsky, “essencialmente, e não incidentalmente, uma tarefa política” (1997, p.380). Isso motiva sua militância por uma educação linguística melhor, em “consideração às diferenças sócio-histórico-econômicas e, principalmente, àquilo que causa essas diferenças” (T3).

Considerações finais

Esta investigação dedicou-se a um *corpus* constituído a partir da polémica midiática em torno do livro didático *Por uma vida melhor* ou, mais precisamente, de seu primeiro capítulo, *Escrever é diferente de falar*, assinado por Heloísa Ramos. Nos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo, fontes dos textos do *corpus*, a polémica estendeu-se de 12 de maio a 13 de julho de 2011, gerando uma amostra bastante significativa das concepções de língua e de ensino de língua circulantes na imprensa, além de imagens do professor de Língua Portuguesa “real” e “ideal” segundo os valores desses jornais.

Quais são essas imagens? Como se relacionam com as concepções de língua e de ensino de língua que a imprensa veicula? A que efeitos visa sua produção? Foi com o intuito de responder a essas perguntas que nos lançamos à investigação.

Durante o levantamento bibliográfico, enquanto vasculhávamos o ciberespaço em busca de material sobre o assunto, deparamo-nos com postagens em blogs de professores e artigos assinados por professores do ensino básico em sites de jornalismo independente. Em muitos desses textos, os docentes procuravam refutar as concepções de língua e de ensino de língua ostentadas pela mídia e, a fim de se qualificar para isso, precisavam sobrepor às imagens pejorativas que a mídia projetou sobre eles, uma imagem positiva que lhes angariasse credibilidade junto ao leitor. Isso nos instigou a examinar como os professores construía uma imagem positiva de si em seus enunciados. Perguntamo-nos, então: que *ethos* se pode depreender do texto dos professores? Como, com que traços, se constitui esse *ethos*?

Fizemos a hipótese de que o *ethos* dos professores é responsivo às imagens que a imprensa põe em circulação. Para “testá-la”, percorremos um caminho cujas etapas constituem os capítulos deste trabalho.

No primeiro, empreendemos uma revisão bibliográfica da produção acadêmica brasileira a respeito das relações entre imprensa e educação no Brasil.

Separámos os títulos que tinham afinidade com esta pesquisa em dois grupos: (1) os que investigam o papel da imprensa nos processos de profissionalização da categoria e formação da identidade docente, vinculados à História ou à Sociologia da Educação; (2) os que, filiados a alguma corrente de análise do discurso, investigam a imagem do professor, o discurso sobre o

professor ou o discurso do próprio professor na imprensa.

Quanto ao primeiro grupo, os textos que examinamos corroboraram nossa hipótese de que a imprensa é um meio privilegiado para se observarem processos de “construção identitária” em sua relação com os discursos circulantes a respeito da docência e do docente, o que, no âmbito da análise de discurso, entendemos como processos de constituição do *ethos*. Quanto ao segundo, de sua leitura pudemos depreender que a voz do professor na imprensa tem sido suplantada pela fala a respeito do professor, e isso tanto em veículos especializados, quanto na grande imprensa. A imprensa especializada convoca o professor para ser porta-voz dos modelos de ensino que ela produz apropriando-se de teorias pedagógicas cujas fontes sonega a seus leitores. Qualifica esses modelos não como adjuvantes, mas como soluções, fórmulas para preencher uma *tabula rasa*: o professor do ensino básico, tal como ela o imagina. O jornal diário, por sua vez, quando tematiza o ensino de português, desqualifica o conhecimento sobre a língua desenvolvido na universidade, desqualifica as variantes populares, vernáculo do aluno da rede pública, e propõe que o ensino da “norma culta” se faça em substituição a elas. Desqualifica também o professor, com a presunção de que, se ele antepõe o ensino do uso da língua ao ensino da metalinguagem gramatical, é porque desconhece a gramática normativa.

No segundo capítulo, apresentamos os critérios de elaboração do *corpus* da pesquisa e as categorias por meio das quais ele seria analisado: *interincompreensão*, *aforização* e *gêneros do discurso*. A primeira dessas categorias é fundamental para a compreensão do funcionamento da polêmica discursiva, que examinamos no capítulo 4, e da relação inversamente proporcional entre a imagem disforizada do professor de LP e a imagem euforizada dos jornais, que examinamos no capítulo 5. A segunda, para entendermos como a imprensa, sob a aparência de veicular uma profusão de vozes sociais, uma *polifonia*, é capaz de submeter todas elas ao mesmo crivo semântico produzindo um uníssono por meio do qual impõe sua versão dos fatos, exame que fazemos no capítulo 6. A terceira, enfim, nos foi exigida pela constatação de que, em ambos os jornais, os textos de gêneros opinativos e os informativos divergiam sensivelmente quanto a seu posicionamento na polêmica.

No capítulo 3, analisamos nos manuais de redação de FSP e OESP as prescrições para a escrita dos gêneros jornalísticos, a fim de distinguir a tipologia enunciativa de textos *opinativos* e *informativos*. Observamos que, segundo essas prescrições, no jornal a opinião precede a informação: a projeção enunciativa típica dos gêneros informativos tem o efeito de reificar a opinião do órgão de imprensa, que, “objetivada”, ganha estatuto de fato. O manual de

redação da FSP endossa esse dispositivo, pois determina que a opinião institucional do jornal, expressa em editorial, tenha ascendência sobre a pauta. Assim, o repórter é interpelado a atribuir a opinião do jornal a outrem (de modo a torná-la externa ao sujeito-jornal), tomar o testemunho de especialistas e fontes autorizadas que confirmem essa opinião e recorrer a dados mensuráveis que abonem o posicionamento do jornal.

Dedicamos o capítulo 4 ao exame de como os enunciados opinativos dos jornais estruturam e manifestam a semântica global da polêmica sobre o ensino de língua portuguesa. Baseamo-nos no modelo desenvolvido por Dominique Maingueneau (2008b) para explicar a gênese dos discursos a partir de espaços de troca no interdiscurso.

Denominamos os polos do confronto de Discurso Normativo-Prescritivista (DNP) e Discurso do Ensino Plural (DEP). O objeto de ambos é “o mesmo”, o **ensino da língua portuguesa**, mas discordam quanto ao que isso seja, em decorrência de compreenderem, cada um, a /língua/ de maneira diferente. Quando o DNP diz “língua” aciona um conjunto significante (uma coleção de traços sêmicos) que exclui, ou que “distorce”, os sentidos dados a /língua/ pelo DEP. Apesar de /língua/ conservar, em ambos os discursos, um núcleo sêmico comum, /meio de comunicação/, o DNP acrescenta a esse conteúdo semas contextuais que o caracterizam como /único/, /puro/, /correto/, /invariável/ e /estável/, /superior/, /eterno/, reduzindo o sentido de língua ao de norma ideal. O DEP, por outro lado, acrescenta a /meio de comunicação/ semas que o caracterizam como /múltiplo/, /heterogêneo/, /mais ou menos adequado/, /variável/ e /mutável/, compreendendo a língua como um multissistema que *inclui*, entre várias normas, a(s) norma(s) urbana(s) cultas(s) e as variantes populares.

O DNP opera a categoria /língua/ a partir de semas disjuntos, *norma/variantes*, e projeta sobre essa oposição semas tímicos, euforia/disforia, de modo a produzir uma axiologia: os semas relacionados a /norma/ são valores positivos (eufóricos) e os atribuídos às /variantes/ são valores negativos (disfóricos). O DEP, por sua vez, não disjunge a categoria, considerando a língua como um todo complexo de que participam a /norma/ e as /variantes/ e evitando a atribuição de valores tímicos a um polo e a outro. A tradução do DEP pelo DNP envolve, pois, (1) uma operação de natureza sintática por meio da qual o termo complexo do DEP é disjungido e (2) uma operação semântica que estabelece a equivalência entre o sema disfórico obtido a partir da disjunção e o termo complexo do DEP.

Também no capítulo 4, mostramos como o crivo semântico do DNP organiza o léxico dos textos de opinião contrários a *Por uma vida melhor* em torno dos polos (+) norma e (-)

variantes. Ao fazê-lo, procuramos identificar formações ideológicas que se manifestam nesse léxico, por convergência axiológica com a ideologia da língua única: patriotismo, elitismo, racismo e, principalmente, uma vulgata de “evolucionismo biológico” baseada na lei do mais forte, cuja análise nos levou a um excuro sobre a “naturalização” das ciências da linguagem, isto é, a ocultação de seu caráter social, movida por analogias entre a história das línguas e a evolução biológica.

O capítulo 5, ainda debruçado sobre os textos opinativos, discute as imagens negativas do professor de português que se desenham sob as formações ideológicas atualizadas no DNP. Ao retratar o professor de português, a FSP é sensacionalista. Apela à moralidade e à afetividade do leitor, procurando atingir seus valores quanto à civilização, a moral e a justiça. É para temer aos professores, porque afrontam essas instituições. São trogloditas, que desdenham da “alta” cultura, licenciosos e preguiçosos com os erros dos alunos, contraventores da gramática, assassinos da língua. A essa desqualificação do professor contrapõem-se qualidades do jornal. O que a FSP alega fazer, quando opina que o ensino de LP se pautava pela gramática normativa, é uma defesa da Língua Portuguesa e da nação, do ensino e da civilização

OESP, por outro lado, pinta o professor como seu inimigo político-ideológico. O professor de português, tal como se apresenta no livro *Por uma vida melhor*, sustenta uma concepção de linguagem, heterogênea e pouco hierarquizada, incompatível com o perfil autoritário do jornal. Não é por acaso que OESP tacha os professores de demagogos e populistas. A grade semântica do DNP gera um simulacro do DEP em que /popular/ se traduz por /demagógico/, pois “democracia”, conforme os valores do DNP, não se compreende como distribuição /horizontal/ dos direitos políticos, mas como legitimação, pelo voto da maioria, da prerrogativa de mando de uma minoria. Assim, a concepção de sociedade do DNP cristaliza-se sob a forma da pirâmide. “Democratizar” o ensino de língua será, portanto, “distribuir” uma norma linguística do topo em direção à base. Porém, como assinala Bourdieu (1988), embora o ensino escolar difunda universalmente a habilidade de reconhecer do padrão linguístico de prestígio, o conhecimento efetivo desse padrão, que se manifesta na capacidade de reproduzi-lo, permanece praticamente restrito à classe dominante. Isso acontece porque, como essa classe controla os meios sociais da transmissão cultural, ela distribui desigualmente o conhecimento da língua, de modo a distinguir-se por possuí-lo num grau maior e com uma competência mais rara. O professor que milita contra a distribuição desigual da norma de prestígio, aquele que antepõe o ensino do *uso* da língua ao da metalinguagem gramatical (TRAVAGLIA, 2000), será visto, pois, por quem controla o acesso à *língua legítima*, como um subversor da ordem social.

No capítulo 6, examinamos como os jornais, com vistas a encerrar a polêmica, colocaram suas reportagens a serviço de estabelecer e estabilizar uma verdade quanto ao ensino escolar da língua portuguesa. A análise enfocou objetos distintos no conjunto dos textos informativos do *corpus*. Primeiro, observamos os títulos das matérias: no decorrer de um mês e meio, eles atenuaram, paulatinamente, a qualificação negativa do livro até neutralizá-la ou passaram a atribuir a avaliação deletéria a outras fontes enunciativas, exteriores aos jornais, a fim de isentá-los do juízo de valor estabilizado nas *opiniões* de seus primeiros cadernos. Depois, mostramos como a matéria inaugural do conjunto, publicada pela FSP no caderno Cotidiano em 14 de maio de 2011, reproduzia o simulacro construído pelo jornalismo do portal IG: sob o regime da *aforização* (MAINGUENEAU, 2010a; 2010b), a reportagem caracteriza o capítulo polêmico como dedicado a prescrever o uso da norma popular em qualquer circunstância de interação verbal e, assim, inverte o propósito declarado do dito capítulo, de ensinar concordância nominal e verbal, *segundo a* “norma culta”, para alunos falantes de variedades “populares”. Por fim, com o exame da articulação narrativa subjacente à série de reportagens, procuramos depreender transformações no posicionamento de FSP e OESP ao cabo da polêmica.

Constatamos que a FSP realiza um percurso de transformações que vai da afirmação dos valores do DNP (na reportagem de 14.05.2011), à negação desses valores (no texto de 18.05.2011) e, por fim, à afirmação dos valores do DEP (22.05.2011). Entretanto, nem o fazer cognitivo do repórter, assimilado ao discurso da pesquisa sociolinguística, nem o objeto de conhecimento que resulta desse fazer, a caracterização da língua como sujeita a diversas normas (a “popular”, a “cultua” e a “padrão”), reverberam sobre a *opinião* editorial do veículo. OESP, por sua vez, admite o ensino plural no modo da concessão. Reafirma a “norma culta” (i. e., a norma-padrão) como *verdadeiro* objeto do ensino de língua portuguesa e justifica o ensino de outras variedades como adjuvantes para a aquisição do padrão ideal.

O sétimo e último capítulo descreve o *ethos* de professores de língua portuguesa que entraram no debate pela porta dos fundos, por meio de comentários publicados na internet, em blogs pessoais ou em sites de jornalismo “independente”. Vemos, então, que esses professores revestem-se de uma imagem de boa formação escolar e cultural, de domínio do objeto de ensino, envolvimento com o trabalho e compromisso com a melhoria das condições de vida dos estudantes. Compõem, enfim, a imagem de quem *sabe e pode* ensinar Língua Portuguesa – e o faz visando a transformação social.

Capítulo por capítulo, tentávamos responder às questões que nos moveram à pesquisa. Eis, aqui, resumidamente, as conclusões a que pudemos chegar:

Quais são as imagens que os jornais fazem dos professores? Os jornais retratam os professores como incompetentes e irresponsáveis, que não ensinam a “norma culta” porque não a conhecem, não sabem ensiná-la ou não querem ensinar. Para a FSP, são “ignorantes”, “preguiçosos”, “assassinos” etc. Para OESP, “demagogos”, engajados no processo de promoção social das classes populares, razão pela qual militarizam pela legitimação da *língua errada do povo*.

Nos dois conjuntos de imagens, que tendem à alegoria na FSP, e à denotação em OESP, ressoa o preconceito de classe. No primeiro, ele se manifesta por meio de ideologias como a da deficiência cognitiva ou defasagem cultural das camadas populares (SOARES, 2006), que naturalizam ou reificam diferenças produzidas pela divisão social do trabalho. No segundo, pela crença, apoiada em valores liberais (o livre mercado, a competitividade, a prevalência do mais forte etc), na superioridade da língua dos falantes que ocupam o topo da pirâmide social (mais clara, certa, precisa, complexa... mais eficiente).

Como as imagens do professor se relacionam com as concepções de língua e de ensino de língua que a imprensa veicula? As imagens negativas do professor de português produzidas nos jornais configuram-se sob o crivo semântico do Discurso Normativo-Prescritivista. Os mesmos valores de base que orientam a concepção de língua dos jornais, orientam sua concepção de ensino e de professor de língua portuguesa. Esses valores se integram numa *semântica global* que dá coerência à ideologia gramatical da imprensa, uma semântica polarizada em campo do bem e campo do mal (v. cap. 4), típica dos discursos autoritários. Assim, o professor “ideal” da imprensa (que se opõe ao professor “real”, revestido do imaginário disfórico a que nos referimos acima) seria a corporificação dos valores de que está investida a Gramática Normativa: ordem, hierarquia, autoridade, correção, clareza, precisão...

A que efeitos visa a produção dessas imagens? As imagens pejorativas que a FSP faz do professor de LP apelam aos afetos e à moralidade do leitor. Os professores são pintados como tipos viciosos, cujos “defeitos” (ora morais, ora cognitivos) suscitam paixões fortes, propensas a se sobrepor à faculdade do juízo: o medo, o desprezo, a indignação. A imprensa pretende que seus leitores “julguem” o professor, sob o influxo dessas paixões. Isto é, que não o julguem, mas, ainda assim, condenem.

Que *ethos* se depreende dos textos dos professores que respondem à imprensa? O *ethos* desses textos é responsivo às concepções de língua e ensino de língua do DNP, mas principalmente aos *pathé* produzidos nos jornais, por meio dos quais o jornalismo dispõe seus leitores contra os professores. Os docentes, na condição de enunciadores, assumem uma posição enunciativa e um modo de dizer que mitigam as paixões produzidas contra eles: *dizem-se* indignados com ofensas que a mídia lhes dirigiu, mas *mostram-se* calmos e ponderados enquanto argumentam para convencer da justeza de sua indignação. Afastadas as paixões contrárias, tratam de compor uma imagem positiva de si: propõem outros objetos de ensino, investidos dos valores do DEP, e exibem seu *saber* sobre esses objetos, conquistado e/ou recebido durante a formação para a docência. Procuram captar, para autorizar sua fala, o prestígio da pesquisa universitária, mas não se encerram sob as asas da academia. Distinguem, por fim, seu *ethos* daquele do professor-pesquisador universitário por meio de *imagens de militância* que ilustram o compromisso social do ensino de língua portuguesa na educação básica: “lutar” pela inserção plena dos estudantes na sociedade letrada, com a legitimação de seus usos linguísticos e a justa distribuição das normas de prestígio.

A militância por uma educação linguística mais igualitária, para que a língua deixe de ser um instrumento de dominação e permita o exercício da liberdade, está implícita em todos os textos publicados por professores na internet a respeito de *Por uma vida melhor*. O próprio ato de constituir para si canais de comunicação que escapem ao controle hegemônico da grande mídia instaura esse pressuposto. No entanto, a maior parte dos professores não se posicionou “pessoalmente” sobre a questão. Doze dos vinte e três “textos” que recolhemos não eram propriamente textos, mas retalhos de falas autorizadas sem uma trama que as unisse, sem um centro dêitico que lhes dotasse de coesão.

Tal problema evidenciou uma limitação metodológica desta pesquisa: não dispúnhamos de ferramentas para analisar “não textos”. Entretanto, a esses fragmentos que faltava coesão, não faltava coerência: estavam todos bem alinhados num dos polos da polêmica, identificados todos com o mesmo discurso. Por que, então, os professores não tomaram, “eles mesmos” a palavra? Talvez se tenham agarrado a uma “estratégia de salvação em matéria de *ethos*” (MAINGUENEAU, 2010b, p. 89), talvez seu temor de demonstrar uma competência linguística menor do que a que se espera de um professor de língua os tenha silenciado. Se é o caso, então seu silêncio é uma evidência de que as “bandeiras de luta” que carregam são, mais do que justas, necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS DE REFERÊNCIA (DICIONÁRIOS, GRAMÁTICAS, MANUAIS ETC)

AÇÃO EDUCATIVA. **Por uma vida melhor** – dossiê. Intelectuais, pesquisadores, professores falam sobre o livro. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

ALMEIDA, N. M. **Dicionário de questões vernáculas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

AULETE, C. **Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa**: edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 2 ed. Brasília, 2000.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FOLHA DE S. PAULO. **Novo manual da redação** (1996). Edição on-line. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_redacao.htm >. Acesso em: 8 fev. 2015.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**. 3. ed. Paris: Hachette Livre, 1993.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTINET, A. **Conceitos fundamentais da linguística**. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1976.

MARTINS, E. **Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo**. Edição on-line. Disponível em: < <http://www.estadao.com.br/manualredacao/> >. Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. **Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo**. 3. ed., revista e ampliada. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Licenciatura curta" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=17> >. Acesso em 8 ago. 2014.

LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS, ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

ABRAMO, P. Significado político da manipulação na grande imprensa. In: **Padrões de manipulação na grande imprensa**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

ALI, M. S. **Versificação portuguesa**. Pref. Manuel Bandeira. São Paulo: Edusp, 1999.

ALMEIDA, O.T. Sobre o sentido de “minha pátria é minha língua”. **COLÓQUIO/Letras**, n. 97, p.37-47, maio de 1987.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

AMOSSY, R. (org.) **Images de soi dans le discours**. La construction de l’ethos. Delachaux et Niestlé S. A.: Lausanne-Paris, 1999.

ANJOS, C. I. **A educação infantil representada: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007)**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-163833/pt-br.php>>. Acesso em 22.05.2016.

ANTUNES, B. **Juó Bananére**: As cartas d’Abax’o Pigues. São Paulo: UNESP, 1998.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Intr. Manuel Alexandre Jr. Trad. Manuel Alexandre Jr., Paulo Farmhause Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: INCM, 1998.

_____. Ética a Nicômaco. In: **Tópicos, Dos argumentos sofisticos, Metafísica, Ética a Nicômaco, Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores, v. IV)

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ASSIS, F. Fundamentos para a compreensão dos gêneros jornalísticos. **ALCEU** - v. 11 - n.21 - p. 16 a 33 - jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaalceu.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=376&sid=33>>. Acesso em: 22.05.2016.

ASSIS, F. & MELO, J. M. **Gêneros Jornalísticos no Brasil**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Caderno de estudos linguísticos**. Campinas, 19: 25-42, jul./dez. 1990.

_____. **Palavras incertas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

AZEVEDO, M. M. **Vozes em branco e preto**. São Paulo: Edusp, 2003.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna – letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

- _____. **A norma oculta.** Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. **Preconceito contra a linguística e os linguistas.** S.d. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/jd211120011.htm>>. Acesso em: 09 set. 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1999.
- BANANÉRE, J. “A artografia moderna” In: ANTUNES, B. **As Cartas d’Abax’o Pigues.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 160-1.
- BARBAUD, F. A língua do Estado – O estado da língua. In: BAGNO, M. (org.) **Norma linguística.** São Paulo: Loyola, 2001.
- BARONAS, R.; COX, M. P. Por uma vida melhor na mídia. Discurso, aforização e polêmica. **Linguagem em (Dis)curso.** Tubarão, SC, v. 13, n.1, p. 65-93, jan/abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a04v13n1>>. Acesso em: 10.05.2011
- BASTOS, M. H. C. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista de Ensino (1939-1942). **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n.61, jan./mar., p. 134-43, 1994. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1952>>. Acesso em: 22.05.2016.
- BATISTA, A. S. **Imagens do professor de Língua Portuguesa em concursos públicos da grande S. Paulo.** 147 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-02082011-094403/pt-br.php>>. Acesso em: 22.05.2016.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I.** 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BOHOSLAVSKY, R. H. “Psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante”. Trad. Maria Helena de Souza Patto. In: PATTO, M.H.S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 356-381
- BONINI, A. **Os gêneros do jornal:** o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231, jul./dez., 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/genero_jornal.pdf>. Acesso em: 10.05.2011.
- BORGES, J. L. **Obras completas.** São Paulo: Globo, 1999. v.2
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas.** São Paulo: Edusp, 1998.
- BRAIT, B. Prefácio. In: **Vozes em branco e preto.** São Paulo: Edusp, 2003.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos.** Ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- _____. **Contra o consenso.** Cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CAMPAGNUCCI, Fernanda. **Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a "ausência" da voz docente no jornalismo educacional.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-112912/>>. Acesso em: 21 set. 2015.

CARMAGNANI, A. M. G. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982009000200007 Acesso em 2 de agosto de 2014.

CASTILHO, A. T. **Saber uma língua é separar o certo do errado?** São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php> . Acesso em: 03.03.2016

CAVALCANTI, J. R. As faces de uma polêmica: o episódio do livro didático *Por uma vida melhor*. **D.E.L.T.A.**, 29: Especial, p. 485-501, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000300007&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em 22.05.2016.

CERTEAU, M. de. “Usos da língua”. In: **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAPARRO, M. C. **Sotaques d'aquém e d'além mar: percursos e gêneros do Jornalismo português e brasileiro**. Santarém: Jortejo, 1998.

CHARAUDEAU, P. **O discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CICERO. **De inuentione**. Cambridge: Harvard University Press, 1949.

[CÍCERO]. **Retórica a Herênio**. São Paulo: Hedra, 2005.

CONCEIÇÃO, R. I. S. **O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras**. Tese (doutoramento) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18122008-121448/pt-br.php>>. Acesso em: 22.05.2016.

CORACINI, M-J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, (36): 147-158, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2509>>. Acesso em: 02.08.2014

CORAZZA, H. Discurso da qualidade na educação e invisibilidade do professor. In: CITELLI, Adilson (org.) **Educomunicação: Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CORNILLIAT, F.; LOCKWOOD, R. **Èthos et pathos**. Le statu du sujet rhétorique. Actes du Colloque international de Saint-Denis (19-21 juin 1997). Paris: Honoré Champion, 2000.

COSTA, L. A. **Jornalismo brasileiro: a teoria e a prática dos gêneros jornalísticos nos cinco maiores jornais do Brasil**. São Paulo: UMESP, s.d. Disponível em:

<http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/1/10/GT4-_17-_Jornalismo_brasileiro-_Lailton.pdf> Acesso em: 10.05.2016

CRIPA, M. L. **A cobertura de educação no jornal Folha de S. Paulo: uma análise comparativa dos anos 1973 e 2002.** Dissertação (mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-160907/pt-br.php>>. Acesso em: 22.05.2016.

DAL ROSSO, S. et al. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 111-131, maio/ago. 2011.

DARWIN, C. **A origem das espécies.** São Paulo: Hemus, 1973(?).

_____. **On the origin of species.** London: John Murray, 1859. Disponível em: <http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1859_Origin_F373.pdf>. Acesso em: 10.05.2016

_____. **Descent of Man.** London: John Murray, 1871. Vol. 1 Disponível em: <http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1871_Descent_F937.1.pdf>. Acesso em: 10.05.2016

_____. **Descent of Man.** London: John Murray, 1871. Vol. 2 Disponível em: <http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1871_Descent_F937.2.pdf>. Acesso em: 10.05.2016

De NARDI, F. S.; GRIGOLETTO, E. Entre o desejo da unicidade e o real da língua: o imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem. In: SCHONS, R. S.; CAZARIN, E. A. (org.). **Língua, escola e mídia.** En(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2011.

DISCINI, N. Jornal: um modo de presença. **Galáxia.** N.º 5, Abril de 2003, p. 109-127.

_____. **O estilo nos textos.** História em quadrinhos, mídia, literatura. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A comunicação nos textos.** São Paulo: Contexto, 2005.

DORNELES, E. F. Discurso sobre a língua e a constituição da língua na escola. In: SCHONS, R. S.; CAZARIN, E. A. (org.). **Língua, escola e mídia.** En(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2011.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.

_____. “Argumentação e *topoi* argumentativos”. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) **História e sentido na linguagem.** São Paulo: Pontes, 1989. (P.13-38)

FERREIRA, /K. Z. **Quando o professor é notícia?** Imagens de professor e Imagens do jornalismo. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03082012-135123/pt-br.php>>. Acesso em: 22.05.2016.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P; FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 1999.

- _____. Modalização: da língua ao discurso. **Alfa**, São Paulo, 44:171-192, 2000.
- _____. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. 1972 – Retornar à História. In: MOTTA, M. B. (Org.) **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2000.
- _____. **A arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GRAEFF, T. F. Tradição semântica e semântica argumentativa: o sentido de *demais/a mais*. In: SCHONS, R. S.; CAZARIN, E. A. (org.). **Língua, escola e mídia**. En(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2011.
- GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- _____. **Du sens II: essais sémiotiques**. Paris: Éditions du Seuil, 1983.
- GRIGOLETTO, M. Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escola: circulação de saber e posição-sujeito para o aluno. **Eutomia** – revista de literatura e linguística, Universidade Federal de Pernambuco, (2): 308-320, ago. 2012. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/08/M%C3%ADdia-e-discurso-sobre-ensino-de-l%C3%ADnguas-na-escola_p.308-320.pdf>. Acesso em: 04.08.2014.
- GRILLO, S. V. C. A estreita convivência entre notícia e anúncio nas páginas dos jornais. **INTERCOM - Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo: USP/ECA, v.XXVI, n.1, p.47 - 64, 2003. (a). Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewArticle/1032>>. Acesso em: 10.05.2016.
- _____. Função dos gêneros e metodologia na constituição do corpus em Análise do Discurso. **Estudos Linguísticos**. Taubaté: GEL, v.32, 2003. 1CD (b). Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci219.htm>>. Acesso em: 10.05.2016.
- _____. A produção do real em gêneros do jornal impresso. São Paulo: Humanitas, 2004.
- HEGEL, G. W. F. **Cursos de Estética I**. São Paulo: Edusp, 1999.
- HELDER, H. **Ofício Cantante - Poesia Completa**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009
- HERBERT, T. (M. Pêcheux) Teoria geral das ideologias. **Rua**, Campinas, 1: 63-89, 1995.
- HORACE. **Satires. Epistles. Ars Poetica**. Trans. H. R. FAIRCLOUGH. London: Harvard University Press, 1929.
- IANNI, O. Populismo e classes subalternas. **Debate e crítica**. São Paulo, 1: 7-17, jul./dez., 1973.

- KELSEN, H. **Teoria pura do direito**. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KLEINMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Unesp, 1990.
- KRIEG-PLANQUE, A. **A noção de “fórmula” em Análise do Discurso**. Quadro teórico e metodológico. São Paulo: Parábola, 2010.
- LABOV, W. A hipercorreção pela classe média baixa como fator de mudança linguística. In: **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do Eu. In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIFF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOPES, M. S. M. **A construção da identidade do professor de língua portuguesa na imprensa: uma abordagem discursiva**. Dissertação (mestrado) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2012.
- MAFRA, N. D. F. O professor se perde a face. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 1(1):25-28, out. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1333>>. Acesso em: 01.08.2014
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008a.
- _____. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008b.
- _____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2010a.
- _____. **Frases sem texto**. São Paulo: Parábola, 2010b.
- MARCONDES, I. L. **Consultórios gramaticais: um estudo de preconceito e intolerância linguísticos**. Dissertação (mestrado) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-25092008-112643/pt-br.php>>. Acesso em: 22.05.2016.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MELO, J. M. de. **Jornalismo Opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3ª ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

_____. **Jornalismo**: compreensão e reinvenção. São Paulo: Saraiva, 2009.

MILANI, S. E. **As ideias linguísticas de Wilhelm von Humboldt**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MOUNIN, G. **A linguística do século XX**. Lisboa-São Paulo: Presença-Martins Fontes, 1972.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013.

PÁDUA, D. B. **A polêmica em torno do livro didático “por uma vida melhor”**: (des)construindo sentidos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/848984503a104b7334e6a4ed40581563.pdf>>. Acesso em: 22.05.2016.

PAUL, H. **Princípios fundamentais de história da língua**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

PECHÊUX, M. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Semântica e discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2010. (*Verités de La Palice*)

PICKERING, W. A influência de Darwin na teoria linguística como um prelúdio às abordagens “evolucionárias” no século 21. **Linguagem: teoria, análise e aplicações** (6), 2011. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro06/LTAA06_a08.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

PINTON, F. M. O ensino de produção textual escrita na revista Nova Escola. **Veredas** – revista de estudos linguísticos (1/2011): 338-350. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-241.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009a.

_____. **Língua na mídia**. São Paulo: Parábola, 2009b.

QUINTILIANO. **Instituições oratórias**. Trad. Jerônimo Soares Barbosa. São Paulo: Edições Cultura, 1944.

_____. **Institutio Oratoria**. Books IV-VI. London: Harvard University Press, 1921.

RAMOS, H. C. Escrever é diferente de falar. In: **Por uma vida melhor**. São Paulo: Global, 2011. Vol. 2, Unid. 1, Cap. 1, p. 09-27. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/livro_MEC.pdf>. Acesso em: 10.05.2015.

RASIA, G. S. A produção de sentidos acerca do internetês em mídias contemporâneas. In: SCHONS, R. S.; CAZARIN, E. A. (org.). **Língua, escola e mídia**. En(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2011.

ROCHA, A. R. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001 - 2004): modelo de professora ideal**. 128 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102007-155608/pt-br.php>>. Acesso em: 22.05.2016.

SANROMÁN, A. I. **A unidade lexicográfica**. Palavras, Colocações, Frasemas, Pragmáticas. Tese (doutoramento) – Universidade do Minho, Braga, 2000. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4573>>. Acesso em: 10.05.2016.

SCHERRE, M. M. P.; YACOVENCO, L. C. A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial: 121-146. 1ª parte, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-1oparte/a-variacao-linguistica-2.pdf>>. Acesso em: 20. 11. 2015.

SCHLEICHER, A. **Darwinism tested by the science of language**. London: John Camden Hotten, 1869. Disponível em: <<https://archive.org/details/darwinismtestedb69schl>>. Acesso em: 06.02.2011.

SCHUELER, A. F. Representações da docência na imprensa pedagógica da corte imperial (1870-1899): o exemplo da Instrução Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 379-390, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a04v31n3.pdf>>. Acesso em: 10.05.2016.

SEABRA, A. *Ethos e Pathos na Retórica a Herênio*. Dissertação (mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEIXAS, L. Teorias de jornalismo para gêneros jornalísticos. **Galaxia**. (São Paulo, Online), n. 25, p. 165-179, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/v13n25/v13n25a14.pdf>>. Acesso em: 10.05.2016.

SILVA, M. C. Aula do crime: o discurso jornalístico e a imagem do professor. In: CITELLI, A. (org.) **Educomunicação: Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa, História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOUSA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso**. Porto: 2001. Edição eletrônica. Disponível

em: < www.bocc.ubi.pt >. Acesso em: 9 fev. 2015.

STUBBS, M. A língua na educação. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna** – letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gramática** – ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003

Van DIJK, T. A. Opiniones e ideologias em la prensa. **Voces y culturas**, n. 10, p. 9-50, II sem., 1996. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/Opiniones%20e%20ideolog%EDas%20en%20la%20prensa.pdf>>. Acesso em: 10.05.2016.

VICENTINI, P. P. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. “Uma metralhadora a serviço do professorado” na grande imprensa: a coluna de Elisiário Rodrigues de Sousa no Diário de S. Paulo (1943-1963). **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracaju: UFS/UNIT, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/26.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2014.

VERGÍLIO. **Eneida**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Brasília: Editora UnB; São Paulo: A Montanha, 1983.

VIRGÍLIO. **Virgílio brasileiro** – Tradução do poeta latino por Manuel Odorico Mendes. Rio de Janeiro: Garnier, s.d.

WARTBURG, W. von; ULMANN, S. **Problemas e métodos da linguística**. São Paulo: Difel, 1975.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006

ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.