

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

LAURA JORGE NOGUEIRA CAVALCANTI

QUESTÕES DE NORMA LINGUÍSTICA NO DOMÍNIO
JORNALÍSTICO: embates discursivos

Recife

2014

LAURA JORGE NOGUEIRA CAVALCANTI

**QUESTÕES DE NORMA LINGUÍSTICA NO DOMÍNIO
JORNALÍSTICO: embates discursivos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, nível Mestrado, com área de concentração em Linguística, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Karina
Falcone de Azevedo

Recife

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Nerise da Cruz Santa Rosa, CRB4-498

C376q Cavalcanti, Laura Jorge Nogueira
Questões de norma linguística no domínio jornalístico: embates discursivos / Laura Jorge Nogueira Cavalcanti. – Recife: O autor, 2014. 108 f.: il.
Orientadora: Karina Falcone de Azevedo
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, 2014.
Inclui referências e anexos.

1. Planejamento Linguístico. 2 .Narrativa Retórica. 3. Estilo Literário - Retórica. 4. Linguagem e Línguas I. Azevedo, Karina Falcone de (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed) UFPE (CAC 2014-39)

LAURA JORGE NOGUEIRA CAVALCANTI

**QUESTÕES DE NORMA LINGÜÍSTICA NO DOMÍNIO
JORNALÍSTICO: Embates Discursivos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 25/2/2014.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Karina Falcone
Orientadora – LETRAS - UFPE

Profª. Dr. Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Livia Suassuna
MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO - UFPE

Recife – PE
2014

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Karina Falcone, pelo exemplo de pesquisadora crítica, critério humano e pelo incentivo, desde o início desta jornada, sempre me ajudando a acreditar que seria possível, sem hesitar em apontar caminhos para melhoria.

À professora Judith Hoffnagel, pelos momentos de reflexão crítica, sempre questionando, sempre indagando sobre a direção que tomamos.

À professora Elizabeth Marcuschi, pela participação em momentos cruciais para a elaboração deste trabalho, e pelo exemplo de profissionalismo.

Aos professores que me auxiliaram, desde a graduação na FAFIRE, a traçar este caminho: Flávia Conceição, Ângela Torres, Rosa Pinto, Gláucia Nascimento e Lúcia Ribeiro.

A Brígida Jatobá e Fábio Gonçalves pela amizade incondicional, e pelo exemplo de superação e força.

Aos colegas, por sempre se mostrarem abertos à troca de ideias, a ajudar um ao outro, e pelo carinho sempre presente em nossos contatos. Em especial a Aline Cristina, Karla Janaína, Adriano Andrade, Lílían Guimarães. Vejo em vocês pesquisadores e professores brilhantes, generosos e acima de tudo, verdadeiros.

A Thiago da Câmara Figueredo, colega de muitos anos, em quem me espelho, como exemplo de profissional e amigo.

A Diego Gusmão, meu grande companheiro, por sempre me incentivar, me respeitar, e me inspirar com seu amor, sua perseverança e seu espírito sempre inquieto, sempre buscando novos caminhos.

A meu pai, a pessoa que mais admiro, por sempre acreditar em mim, mesmo eu tendo trilhado um caminho tão diferente daquele esperado por ele, respeitando minhas escolhas, e por ser meu porto seguro, amor incondicional, forte e sempre presente. Você é tudo pra mim.

À minha irmã, por me apoiar sempre, me inspirar sempre, a ser uma pessoa melhor, mais como ela, inteligente, sincera, batalhadora – sem você, simplesmente não seria quem sou.

À minha mãe, a maior de todas as inspirações. Não há palavras capazes de descrever a sintonia que vivemos. Somos uma só.

RESUMO

Neste estudo, nos debruçamos sobre as notícias veiculadas em três jornais *online* de prestígio – Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo e O Globo – a respeito de um evento: a adoção do livro didático *Por uma vida melhor* para alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no início do ano de 2011. O livro, então aprovado através da primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) direcionado ao EJA, tornou-se centro de um debate nacional que abrangeu temas desde o conteúdo apresentado pelo material, o ensino de língua portuguesa, noções de língua etc. O debate envolveu vários participantes e representantes de diferentes instâncias sociais, governamentais e acadêmicas, que, ao longo da discussão, foram formando dois grupos claramente definidos em torno da questão: um grupo hegemônico (representado por aqueles que não apoiaram os postulados pedagógicos e linguísticos representados pelo livro) e um grupo contra-hegemônico (aqueles que apoiaram os postulados pedagógicos e linguísticos representados pelo livro). Tendo em vista o alcance das matérias veiculadas *online* (sem restrição de tempo ou espaço) e o poder discursivo do domínio jornalístico, consideramos importante analisar estes textos e o discurso neles tecido em relação ao material didático. Partimos de uma reflexão acerca das bases teóricas e pedagógicas que informaram os argumentos de ambos os grupos, revisando estudos de autores da Linguística Aplicada como Kleiman (1995; 2000; 2001), Bagno (2002), Marcuschi (in MARCUSCHI e DIONÍSIO 2007) e Kalantzis e Cope (2003). Inseridos numa perspectiva de Análise Crítica do Discurso, voltamo-nos aos aspectos sociais, culturais e políticos que também tiveram e têm influência em políticas linguísticas e educacionais. Consultamos Van Dijk (2000) para obter uma melhor noção de como ideologias formam grupos sociais, e vice-versa, revisando também com Hoffnagel (2010), Hall (1997) e Fairclough (2001; 2003) como diferentes fatores externos à disciplina “Português” podem vir a afetar a prática de ensino de língua materna e os discursos que circulam acerca do tema. O papel dos jornais no debate foi analisado tendo em vista a natureza das instituições jornalísticas, seu funcionamento enquanto entidades lucrativas, e, principalmente, seu alinhamento ideológico com o grupo hegemônico de poder. Para tanto, apoiamo-nos principalmente nos estudos de Van Dijk (1988) e Falcone (2003; 2008). Para a análise dos textos noticiosos, partimos de uma reflexão sobre a sociocognição e como o conhecimento sobre o mundo e as coisas do mundo passa por uma elaboração semiótica mediada discursivamente, por exemplo, por textos escritos. Com Van Dijk (2010; 2012), refletimos sobre elementos de natureza sociocognitiva que se apresentam como uma interface na relação entre sociedade e discurso – modelos mentais, representações sociais e modelos de contexto – identificando a base teórica em que construímos nossa visão de discurso, texto, contexto, e sua relação com instâncias e práticas sociais. Ao identificar estratégias linguístico-cognitivas e de organização das notícias na elaboração dos textos noticiosos, pudemos analisá-las de modo a obter pistas acerca dos sentidos sendo construídos nos discursos dos jornais. Identificamos que o domínio jornalístico atuou de forma ativa na elaboração de um discurso que privilegiava um modelo (dominante) de educação linguística em detrimento de outros, exibindo assim seu poder discursivo e seu alinhamento com o grupo hegemônico de poder. Finalmente, demonstramos, através de nossa análise, como isso foi atingido, de modo a configurar manipulação e abuso de poder (VAN DIJK 2010) por parte dos veículos aqui analisados.

Palavras-chave: norma linguística; discurso jornalístico; Análise Crítica do Discurso; Análise Sociocognitiva.

ABSTRACT

In our study, we examine the news reports from three prestigious *online* newspapers – Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo and O Globo – relating to one event: the approval of the textbook entitled *Por uma vida melhor* for the Brazilian adult education program (EJA) in early 2011. The book, then approved through the first edition of the nationwide textbook examination program (PNLD) directed for adult education, became the center of a national debate, covering themes spanning from the content presented in the material, Portuguese language teaching practices, notions of language etc. The debate involved many participants and representatives of different social entities, both governmental and academic, who, throughout the discussion, formed two clearly defined groups around the matter: one hegemonic group (those who stood against the pedagogical and linguistic ideology represented by the book) and one counter-hegemonic group (those who supported the pedagogical and linguistic ideas presented in the book). Considering the wide reach of *online* news reports (without time and space restrictions) and the journalistic dominion's discursive power, we have the importance of analyzing these texts and the discourse constructed through them regarding the textbook. We start off reflecting about the theoretical and pedagogical basis that informed the arguments from both groups, revising studies from authors in the Applied Linguistics field like Kleiman (1995; 2000; 2001), Soares (in BAGNO 2002), Bagno (2002), Marcushi (in MARCUSCHI; DIONÍSIO 2007) and Kalantzis and Cope (2003). Within a Critical Discourse Analysis perspective, we turn our attention to the social, cultural and political aspects, which might have influenced linguistic and educational policy at the time. We consulted Van Dijk (2000) in order to obtain a better notion of how ideologies help form social groups, and vice-versa, thinking along with Hoffnagel (2010), Hall (1997) and Fairclough (2001; 2003) as well, about how external factors to the “Portuguese” class may come to affect language teaching practices and the various discourses that are disseminated about the topic. The role of newspapers in the debate was analyzed having in mind the nature of these journalistic institutions, their internal functioning as for-profit organizations, and, specifically, their ideological alignment with the hegemonic power group. In order to do that, we sought support in the studies by Van Dijk (1988) and Falcone (2003; 2008) about the journalistic dominion. For the analysis of the news texts, we initially went over a sociocognitive discussion about how the knowledge of the world and the things of the world goes through a semiotic elaboration that is mediated by discourse, for example, by written texts. With Van Dijk (2010; 2012), we went over some sociocognitive elements that present themselves as the interface in the relation between society and discourse – mental models, social representations and context models – identifying the theoretical basis upon which we built our view of discourse, text, context and its relation to social practices. By identifying linguistic and cognitive strategies as well as the strategic organization of the news reports, we could analyze these texts in order to access the underlying meanings constructed by the journalistic discourses. We concluded that the journalistic dominion acted actively in the elaboration of a discourse that privileged a specific (dominant) model of linguistic education while excluding other, exhibiting therefore, their discursive power and alignment with the hegemonic power group. Finally, we demonstrated, through our analysis, how that effect was achieved, configuring manipulation and abuse of power (VAN DIJK 2010) by this discursive dominion.

Keywords: language norms; journalistic discourse; Critical Discourse Analysis; Sociocognitive Analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO CENTRAL DO DEBATE: sobre o livro <i>Por uma vida melhor</i> e as questões linguístico-pedagógicas suscitadas	18
2.1 AS BASES TEÓRICAS DOS DIFERENTES PONTOS DE VISTA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA	18
2.1.1 O quê, por que e para quem ensinar português?	19
2.2 O LIVRO <i>POR UMA VIDA MELHOR</i> : PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO?	25
3 CONTEXTUALIZANDO AS QUESTÕES SOCIAIS E OS GRUPOS ENVOLVIDOS NO DEBATE EM TORNO DE <i>POR UMA VIDA MELHOR</i>	31
3.1 FATORES IDEOLÓGICOS, CULTURAIS, POLÍTICOS E DE PODER E A CONFIGURAÇÃO DOS GRUPOS SOCIAIS ENVOLVIDOS NAS QUESTÕES DE ENSINO DE LÍNGUA	31
3.2 O PAPEL DA GRANDE MÍDIA JORNALÍSTICA COMO GRUPO SOCIAL ATUANTE E HEGEMÔNICO NAS DISCUSSÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA	38
4 ANÁLISE CRÍTICA SOCIOCOGNITIVA DO DISCURSO NAS NOTÍCIAS EM JORNAIS ONLINE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO <i>POR UMA VIDA MELHOR</i>	43
4.1 TÍTULOS, SUBTÍTULOS E <i>LEADS</i> : ESTABELECENDO AS MACROPROPOSIÇÕES DAS NOTÍCIAS	48
4.1.1 As estratégias linguístico-cognitivas empregadas na composição dos títulos das notícias	49
4.1.2 As estratégias linguístico-cognitivas nos subtítulos e <i>leads</i> das notícias: reforçando macroproposições	53
4.2 ANÁLISE DA SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DAS INFORMAÇÕES NO CORPO DO TEXTO	59
4.3 ANÁLISE DA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO REPORTADO	64
4.4 SENTIDOS GLOBAIS E LOCAIS A FAVOR DO CONTROLE NO JOGO DE PODER DISCURSIVO	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXO I	81
ANEXO II	90
ANEXO III	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Títulos das notícias do *corpus* ampliado

50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrições nominais de acordo com atributos presentes nos títulos das notícias	52
Tabela 2 – Lexicalização do embate Nós x Eles	55
Tabela 3 – Ocorrência de citações por grupo	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Texto” analisado no capítulo “Escrever é diferente de falar”	27
Figura 2 – Atividade sugerida após leitura do poema Migna Terra	28
Figura 3 – Último exercício proposto no capítulo “Escrever é diferente de falar”	29
Figura 4 – Estruturas Hipotéticas do Esquema da Notícia	48
Figura 5 – Imagem veiculada online com a notícia “ONG diz que livro distribuído a escolas não ensina erros”, Folha de S. Paulo, 18/05/2011	63

1 INTRODUÇÃO

Na segunda semana de maio de 2011 os jornais tornaram-se mais uma vez espaço para discussão de questões sobre língua materna e seu ensino. Uma notícia irrompeu através de vários veículos e meios noticiosos, incluindo jornais *online*, informando que o Ministério da Educação (doravante MEC) havia adotado um livro didático de língua portuguesa, que não só continha “erros” gramaticais, como incentivava o emprego destes “erros” pelos estudantes.

O livro, intitulado *Por uma vida melhor*, foi produzido como parte da coleção de livros didáticos da ONG Ação Educativa, *Viver, aprender*, composta por 04 volumes destinados aos alunos do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) correspondentes ao segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A coleção e o livro foram selecionados através do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) 2011, na primeira edição do programa destinada especificamente para essa modalidade de ensino. Seguindo o mesmo processo de seleção do PNLD regular, uma vez selecionado o livro, ele passou a integrar o Guia PNLD EJA 2011, que foi então distribuído às secretarias de educação para que os professores e diretores das escolas pudessem eleger os materiais a serem utilizados pelos seus alunos. De acordo com informações divulgadas pela imprensa, 4.236 escolas realizaram o pedido.

Por uma vida melhor contém um capítulo denominado “Escrever é diferente de falar” no qual são abordadas questões sobre fala e escrita na língua portuguesa. No início do referido capítulo, os autores propõem uma discussão acerca das diferentes formas de realização linguística (oral e escrita) de duas diferentes normas (culto e popular) da língua portuguesa, e as implicações sociais, políticas e culturais de utilização de uma ou de outra. Contudo, alguns trechos do capítulo foram tomados pela mídia jornalística como “pedra de toque” para discussões acerca do ensino de língua materna, seus objetivos e funcionalidade, de modo que a discussão passa do livro didático específico a um debate sobre o que seria considerado legítimo em termos de ensino de português.

A inquietação original que levou ao desenvolvimento desta pesquisa girou em torno de um questionamento: por que e como os jornais *online* referidos acima se posicionaram em relação ao livro didático *Por uma vida melhor*. Tendo em vista que, historicamente, veículos jornalísticos têm veiculado matérias, reportagens e notícias em relação ao ensino de língua, não é surpreendente que, em mais esta instância, o domínio jornalístico tenha se envolvido. Porém, cabe indagar *como* acontece esta participação. E ainda se pode ser considerada

legítima sua atuação, ou se está configurada como “abuso de poder”, de acordo com os parâmetros apontados por Van Dijk (2010), que tomamos como guia em nossa análise.

Os jornais são tradicionalmente considerados fontes fiáveis de informações, atuando, inclusive, na formação de nossas opiniões sobre eventos, ações e atores sociais que figuram em suas pautas. Portanto, questionamos que informações, e, mais importante, de que forma essas informações sobre os diferentes grupos envolvidos na discussão foram disseminadas por estes veículos e como essas informações e sua apresentação contribuíram para reforçar ou subverter opiniões e atitudes em relação aos diferentes modelos educacionais em confronto.

Uma hipótese geral de que partimos é de que os três jornais *online*, apesar de aparentemente abrirem espaço para um debate sobre o ensino de português, pretensamente atuando como mediadores, na verdade orientaram a discussão para o resgate e reforço de um modelo¹ dominante sobre ensino de língua portuguesa. O modelo dominante seria aquele que mais se aproxima das ideologias hegemônicas sobre educação e ensino de língua materna, por sua vez, baseadas em ideologias neoliberais. O que nos leva à nossa segunda hipótese de trabalho – de que, através desta discussão sobre o ensino de língua materna, os jornais *online* demonstraram seu alinhamento ideológico com o grupo hegemônico de poder ao empregar certas estratégias linguístico-cognitivas, e organizar os temas de forma estratégica no corpo do texto.

Tendo em vista que *Por uma vida melhor* foi aprovado através do PNLD EJA 2011 para escolas do sistema público educacional, o envolvimento do MEC era inevitável. Porém, apesar de deter autoridade legítima em termos de políticas educacionais, o ministério se viu em posição defensiva, a partir do momento em que os jornais colocam a adoção do livro como um ato “criminal”, passível de “acusação” e “denúncia”. Desta forma, nossa terceira hipótese é de que a legitimidade dos postulados pedagógico-linguísticos do livro e daqueles que apoiaram *Por uma vida melhor*, foi posta em cheque pelos jornais *online* a fim de questionar a legitimidade dos grupos autorizados a direcionar questões linguístico-pedagógicas.

As hipóteses de que partimos apontam para a manipulação do discurso e abuso de poder de que Van Dijk (2010: 239) nos alerta, realizados através de “[omissão] de informações muito importantes, por mentiras ou distorções de fatos, e assim por diante”. Aliada a essa possível manipulação por parte dos jornais, quando consideramos a grande

¹Adotamos aqui a noção de modelo mental, postulada por Van Dijk (2010; 2012) como uma forma de conhecimento – sobre as coisas do mundo, sobre processos, sobre práticas etc. – (re)elaborado discursiva e cognitivamente em situações de interação social. Veremos no terceiro capítulo como a noção de modelos mentais nos ajuda a compreender os processos pelos quais diferentes versões de um mesmo evento ou objeto são elaboradas e “competem” por legitimidade.

circulação dos veículos digitais, que ultrapassam grandes distâncias, podendo ser acessados de qualquer parte do País, nos confrontamos com a importância da consideração dos discursos desenvolvidos nesse meio. Além disso, no âmbito dos estudos discursivos frisa-se cada vez mais a relevância de se atentar para o trabalho ideológico da mídia de massa, seu poder de influenciar a forma como pensamos, de disseminar ideias, conceitos e discursos tão amplamente e de forma praticamente unidirecional. Aliando estas considerações à ideia de que a língua e seu ensino são também instrumentos de poder político, social e cultural, fica posta a justificativa para nosso trabalho de pesquisa.

De maneira geral, portanto, objetivamos analisar como se constituiu o conflito discursivo entre os grupos hegemônico e contra-hegemônico, refletindo sobre as construções de sentido tecidas nos textos noticiosos sobre o tema do ensino de língua portuguesa. Mais especificamente, pretendemos investigar como os veículos se aliam ideologicamente ao grupo hegemônico de poder; analisar como os jornais orientam argumentativamente seu discurso a favor das ideologias hegemônicas, apesar de aparentarem abrir espaço para o grupo contra-hegemônico; e, finalmente, observar como a discussão, ao longo da narrativa jornalística, se transforma de uma questão linguística para uma questão de poder.

Para nos guiar no caminho deste estudo, tomamos como norte as orientações dos autores e teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD), que permitem a abordagem de problemas discursivo-linguísticos como problemas sociais. Dentre eles, destacamos as contribuições de Norman Fairclough (2001; 2003) como um ponto de partida para as considerações sobre a relação entre discurso e sociedade (e mudança social) e de Teun A. Van Dijk (1988; 2000; 2010; 2012) a respeito do papel da cognição social no trabalho ideológico da formação de sentidos através do discurso, e na sua função como interface necessária entre sociedade e discurso. A ACD, desta forma, nos ajuda a compreender o papel da mídia jornalística e suas notícias na formação de conceitos e ideias sobre língua materna e seu ensino.

Expandindo o horizonte de nossas considerações para além das preocupações centrais da ACD, passamos a uma reflexão à respeito da própria noção de língua e de construção de sentidos através do discurso que também se alinha à visão sociocognitivista postulada por Van Dijk, mas que foi mais especificamente enfocada e desenvolvida em Marcuschi (2007), Mondada e Dubois (2003) e Koch (2011): a língua como potencialidade para a construção de sentidos em interações situadas, e partilhados sociocognitivamente. Essa noção nos ajuda a

compreender o processo de formação de sentidos em torno de *Por uma vida melhor*, do MEC e dos participantes envolvidos no debate, nas notícias que analisamos.

Além disso, para compreender como esses sentidos são autorizados, de que conhecimento relativamente estabilizado eles partem, nos debruçamos sobre teorias pedagógico-linguísticas a fim de compreender os postulados do capítulo do livro em questão, e as ideias divergentes sobre ensino de língua materna que foram tecidas ao longo do debate. Para tanto nos apoiamos no estudos de Kleiman (1995) sobre letramento e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Soares (in BAGNO 2002) sobre os fatores internos e externos que eventualmente influenciam a forma como a disciplina “Português” se configura legitimamente, dentre outros estudiosos da Linguística Aplicada.

Na visão geral da ACD, o texto é tomado como um ato social, uma forma de atuar na(s) comunidade(s) em que estamos inseridos, de atuar nos jogos de poder que permeiam as relações sociais. O texto, ou seja, o discurso materializado linguisticamente, sendo um ato social, é também um conjunto de escolhas linguístico-discursivas sociocognitivamente orientadas que podem dar acesso aos posicionamentos dos atores sociais que os produzem. Além disso, é através desses construtos discursivos que se estabelecem, reforçam, ou subvertem conhecimentos ideológicos que servem para subsidiar parâmetros socialmente e politicamente legitimados para o ensino de língua materna.

Considerando os aspectos político-sociais do momento histórico em que o debate se desenvolveu, as ideologias linguístico-pedagógicas que circulavam no momento, e o enfoque sociocognitivo para a análise crítica do discurso, esperamos que o estudo dos discursos tecidos nas notícias do Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e O Globo *online* em torno do livro didático *Por uma vida melhor* possa elucidar como estes veículos se inseriram em uma discussão sobre questões linguístico-pedagógicas, e como esta inserção pode ser avaliada.

Nos prestamos a desenvolver uma análise qualitativa do discurso construído nas notícias de três jornais *online* de grande prestígio: Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo e O Globo (disponíveis para observação nos Anexos I e II). Um dos motivos para a seleção dessa modalidade de veiculação, como apontado anteriormente, foi justamente sua característica de disseminação virtual que rompe barreiras geográficas e de tempo, apresentando-se mais acessível do que a versão impressa dos mesmos, o que contribuiu para uma grande quantidade de publicações em um curto período de tempo.

Ao nos debruçarmos sobre as publicações, verificamos que o tema do livro didático *Por uma vida melhor* foi tratado em vários gêneros do âmbito jornalístico (notícias, notas,

artigos de opinião, entrevistas, etc.). Porém, como nosso objetivo era de fato analisar como a questão foi tratada nas notícias (textos representativos desta comunidade discursiva), decidimos focar nossa atenção apenas neste gênero. Ao todo, analisamos 27 notícias, veiculadas no período entre 13/05/2011 e 22/09/2011, a maior parte delas tendo sido veiculadas até o final do mês de junho de 2011. Deste *corpus* ampliado, selecionamos 8 notícias, (3 exemplares da Folha de S. Paulo, 2 notícias do Estado de S. Paulo e 3 do Globo) que apresentavam de forma marcante um ou vários dos fenômenos linguísticos, discursivos, sociocognitivos e ideológicos sobre os quais lançamos nosso olhar.

Ao aprofundar a leitura do *corpus*, identificamos algumas categorias de análise que abrangem desde considerações mais macro analíticas (da ordem da organização dos textos) a outras mais pontuais. Tomando o texto como um construto discursivo de sentido, observamos como a própria *organização da notícia* pode ser uma estratégia de orientação argumentativa. De forma geral, esta organização não ocorre de forma espontânea, mas, uma vez institucionalizada, exige certos procedimentos e escolhas que deixam pistas sobre aspectos dos eventos tomados como relevantes para os jornais. Estas escolhas sobre relevância ficam bastante evidentes na *seleção de informações e sua distribuição ao longo da notícia*, e na *seleção e organização do discurso reportado* (citações), mostrando como o jornal privilegia certas informações e certas vozes de acordo com seu apoio ou repúdio aos modelos educacionais em competição no debate. Ao mesmo tempo, a observação destas estratégias de organização da notícia nos ajuda a compreender como o discurso jornalístico se constrói como um discurso aparentemente neutro, objetivo e democrático, fortalecendo sua identidade de gênero textual e sua legitimidade.

Mais especificamente, nos debruçamos sobre a *composição dos títulos, subtítulos e leads das matérias*, partes constitutivas da organização geral deste gênero. Seguindo Van Dijk (1988), Marcuschi (1986) e Falcone (2003), acreditamos que estas estruturas dos textos noticiosos são os primeiros indícios de sentido que nos são proporcionados, guiando nossa leitura, resgatando e (re)construindo modelos compartilhados sobre os eventos noticiados.

Olhando mais detidamente, na composição dos títulos e sumários das notícias, pudemos observar algumas *estratégias linguístico-cognitivas* empregadas para o direcionamento da compreensão do *objeto-de-discurso* “livro didático *Por uma vida melhor*” de forma parcial e tendenciosa: as *descrições nominais* escolhidas para qualificar o livro, bem como os *processos de referenciação* ao mesmo utilizados ao longo das matérias. Também na composição dos títulos e sumários, observamos como as *estruturas sintáticas* escolhidas

apontam para um entendimento particular sobre o evento (questões de agência), bem como para a construção do discurso jornalístico como um discurso objetivo e factual. Estas categorias nos ajudam a compreender tanto a participação do domínio jornalístico neste debate, como seu ponto de vista sobre a questão.

Além disso, tendo em vista que as escolhas lexicais são umas das pistas mais evidentes para os sentidos pretendidos pelos produtores de textos, observamos como ocorreu a *lexicalização do embate Nós* (grupo hegemônico) *x Eles* (grupo contra-hegemônico) a fim de analisar que campos lexicais (ou seja, de significado) foram suscitados para o entendimento do contexto do debate. Desta forma, também pudemos identificar se os jornais apoiaram um grupo em particular, demonstrando seu apoio ou rechaço na forma de emprego de itens lexicais específicos.

Com estas categorias em mente, traçamos nosso percurso metodológico através da leitura e releitura do *corpus* ampliado, e mais adiante, do *corpus* restrito a fim de elucidar a qualidade da participação dos jornais *online* no debate, e como diferentes sentidos e perspectivas foram construídos em relação ao tema do ensino de língua materna neste espaço discursivo.

Organizamos nosso trabalho de modo que se possa construir uma compreensão da discussão fundada nos aspectos pedagógico-linguísticos suscitados, bem como nas questões sócio-políticas envolvidas para que se passe à análise dos textos com um olhar mais bem embasado. O primeiro capítulo aborda, portanto, as bases teóricas para o ensino de língua portuguesa levando em consideração os desenvolvimentos mais recentes em Linguística Aplicada e estudos do Letramento. Em nosso segundo capítulo, voltamo-nos para os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que, estando sempre em conflito e tensão, apontam tendências e direcionamentos para o ensino de português. Finalmente, no terceiro capítulo, lançamos nosso olhar sobre as notícias, a fim de realizar a análise propriamente dita.

2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO CENTRAL DO DEBATE: sobre o livro *Por uma vida melhor* e as questões linguístico-pedagógicas suscitadas

Enquanto nosso objetivo principal é avaliar como foi formada a discussão em torno do livro didático *Por uma vida melhor*, antes de entrar na análise de como isso ocorreu, consideramos importante contextualizar a questão para compreendermos melhor de onde partem certas ideias linguísticas e pedagógicas utilizadas ao longo do debate como fundamento para as críticas ao livro, seus autores, o MEC e ao modelo de ensino que o livro pretensamente postula. Além disso, como também buscamos explorar a hipótese de que diferentes perspectivas linguístico-pedagógicas servem de “pistas” para definir grupos ideológicos, também se mostra importante a consideração dos diferentes direcionamentos para o ensino de português abordados na discussão.

Neste capítulo, portanto, buscamos expor alguns dos postulados teórico-pedagógicos, os chamados *fatores internos* (SOARES in BAGNO 2002), da ciência Linguística e educação formal, que contribuíram para a configuração do debate em torno do livro *Por uma vida melhor*.

2.1 AS BASES TEÓRICAS DOS DIFERENTES PONTOS DE VISTA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA

Neste capítulo, faremos uma breve revisão de algumas posturas teóricas sobre o ensino de português em geral, e as especificidades desse processo nas aulas EJA (a que o livro foi destinado), para melhor entender algumas posturas tanto dos jornalistas, quanto daqueles que tiveram oportunidade de ser ouvidos no decorrer do debate.

Soares (in BAGNO 2002: 175-176) aponta que a disciplina “Português”, através da história, vai se definindo por dois conjuntos de fatores:

Condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – *fatores externos* [...] [e] pela natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, pelo nível de desenvolvimento em que se encontrem esses conhecimentos, pela formação dos profissionais atuantes na área – *fatores internos* (grifos da autora).

De modo que, nesta seção, objetivamos nos debruçar sobre esses *fatores internos* à disciplina para melhor compreender os argumentos e sentidos construídos nas matérias *online*.

Porém, reconhecemos que não será possível realizar um estudo extenso e detalhado destas questões teóricas pedagógico-linguísticas, tanto por questões de espaço, como por motivos de foco geral da pesquisa. Para um aprofundamento deste tipo há inúmeros estudos que podem ser consultados, além do Dossiê da Polêmica do Livro *Por uma vida melhor*.² O intuito aqui, portanto, é oferecer subsídios básicos para que se compreenda a discussão em torno do livro didático em questão.

2.1.1 O quê, por que e para quem ensinar português?

Podemos considerar que há dois polos teóricos a fornecer subsídios para o ensino de língua materna e composição dos livros didáticos – uma visão tradicionalista e uma visão a partir da ciência Linguística – embora reconheçamos que as perspectivas não são totalmente excludentes, sendo mais bem entendidas como extremos de um contínuo. Assim, apesar da aparente dicotomização (por motivos de exposição), na prática escolar diária, dificilmente se trabalha exclusivamente sob uma única diretriz, sendo mais comum encontrarmos uma amálgama de orientações pedagógicas, metodológicas e práticas didáticas. Para melhor entender esses dois extremos que foram delineados no debate em torno do livro, focaremos em três pontos essenciais de definição desses posicionamentos: o *objeto*, o(s) *objetivo(s)* e o *público* da disciplina “Português”.

a. Sobre o *objeto* da disciplina “Português”.

Materiais didáticos para aulas de português como o livro *Por uma vida melhor* devem ser elaborados considerando principalmente o quê de fato pretende-se ensinar nessas aulas, o que implica uma reflexão sobre o próprio conceito de língua. A aparente obviedade da questão, porém, esconde uma naturalização e redução que vem se reproduzindo na história da disciplina e é explicada por Bagno (in BAGNO, STUBBS e GAGNÉ 2002:26): “primeiro, reduz ‘língua’ a ‘norma (cult)’; em seguida, reduz esta ‘norma culta’ a ‘gramática’ [...] entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca”. Um entendimento naturalizado como este do objeto de ensino da disciplina “Português” pode vir a causar discrepâncias e discussões como a própria polêmica gerada em torno do livro.

² Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/proling/images/stories/Dossi_da_polmica_-_livro_Por_uma_vida_melhor.pdf>.

É preciso antes de qualquer coisa, entendermos que as aulas de “Português” não consistem no ensino de língua materna – aprendemos nossa língua materna antes mesmo de ir à escola, e mesmo se não frequentamos a escola (POSSENTI 2002; TRAVAGLIA 2003; SCHERRE 2002; NEVES 2004; BAGNO 2002), pois todo e qualquer falante de uma língua sabe sua língua: “Há muitas pessoas que não sabem falar dialetos ou línguas de prestígio, mas não se conhece até hoje nenhum ser humano que não seja senhor absoluto de sua língua materna” (SCHERRE in BAGNO 2002: 231).

Portanto, o que se trabalha nas aulas de português é a prática social da escrita e processos de leitura e compreensão, contemplando uma norma *eleita* culta, que não é naturalmente adquirível e, por isso precisa ser ensinada. Este fato, de que se “elege” uma variante (embora idealizada) dentre outras, a ser trabalhada na aula de português, nem sempre é lembrado, ou é muitas vezes abordado como se fosse natural, um fato dado, por se perpetuar a ideia de que esta variante seria a “melhor”, a “correta” ou a única legítima variante de nosso idioma, como está implicado no trecho a seguir, retomado de forma similar em várias das notícias que analisamos:

Exemplo 01:

"Nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe". Para os autores do livro de língua portuguesa *Por uma Vida Melhor*, da Coleção Viver, Aprender, adotado pelo Ministério da Educação (MEC), *o uso da língua popular* - ainda que com seus erros gramaticais - *é válido*.
(**O Estado de S. Paulo**, 13/05/2011, *grifo nosso*)

Como vemos, a implicação é de que a língua popular não é válida, *a priori*, ao contrário da norma culta que já detém este status. Ao se (re)afirmar naturalizadamente na prática diária da escola que a *norma culta é a língua*, que a aula *é de português*, invalidam-se as versões do idioma que não se encaixam nessa idealização, como, por exemplo, quando os jornais se referem à linguagem popular como se esta não fosse autorizada. Esse pensamento naturalizador e reducionista reflete uma concepção de língua como produto (uma norma, uma gramática, um sistema) que pode ser apreendido.

O que os jornais e grande parte do público ignora é que, com o desenvolvimento da Linguística no Brasil, e principalmente com as contribuições da Sociolinguística, percebeu-se que o ideal de homogeneidade linguística seria apenas possível de se imaginar em termos de uma norma culta *idealizada*, ou seja, uma abstração (ILARI 2009). A língua nem é homogênea nem uniforme. Não pode ser apreendida como produto pronto. A língua é interação, é construção de sentido situado, é opaca e ambígua, e apenas relativamente estável

(MARCUSCHI 2002), sendo mais bem entendida como *processo de construção de sentidos*, do que como produto.

O objeto de estudo das aulas de português, de acordo com as teorias linguísticas contemporâneas, portanto, deveria ser os processos de interação realizados através da norma eleita culta em suas modalidades (oral e escrita), em diferentes gêneros textuais, que implicam diversos contextos de situação. Não se nega a necessidade de trabalhar a norma culta, apenas se questiona a forma como esse ensino vem sendo naturalizado.

b. Sobre o(s) *objetivo(s)* da disciplina “Português”.

A depender da perspectiva que adotamos em relação ao objeto de estudo da disciplina “Português” – se como produto acabado ou como interação situada – almejaremos diferentes objetivos. Numa perspectiva de língua como produto (como norma culta, ou sistema gramatical normativo), é possível almejar que os alunos apreendam o sistema, o código da língua, para o aplicarem, principalmente, na escrita, prática cada vez mais requisitada no processo de desenvolvimento econômico. Devido a essa “exigência social” do escrever bem (SOARES in BAGNO 2002:165), o foco recai sobre a *alfabetização* dos estudantes e são propostos programas de alfabetização de adultos, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), por exemplo.

Entende-se nessa perspectiva, que, com a aquisição da tecnologia do alfabeto, as crianças (e adultos assim escolarizados) desenvolverão a habilidade da escrita, e com ela, o pensamento abstrato, lógico e racional. Sob a perspectiva desse modelo de alfabetização, ou modelo autônomo de letramento³ (termo proposto por Street (1984)), acredita-se que aqueles que são alfabetizados e que (dentro desta perspectiva) por isso sabem escrever, desenvolvem uma capacidade superior de abstração e de raciocínio. Além disso, de acordo com este modelo autônomo, haveria uma certa superioridade cognitiva associada à escrita, pois a fala não seria organizada e sistemática como a escrita (crença ainda hoje bastante perpetuada no senso comum):

os enunciados orais conversacionais tendem a ser pouco planejados, informalmente empregados, e expressam conteúdos informais. Os textos escritos, por outro lado, tendem a ser cuidadosamente planejados, utilizados seletivamente, e expressam conjuntos formais de conhecimento (OLSON e HILDYARD apud KLEIMAN 1995:28).

³ O modelo autônomo de letramento é mais bem entendido como uma idealização, uma abstração, já que trabalha na assunção de que ser letrado é adquirir uma habilidade imanente, independente do contexto em que o aluno vive, única e homogênea para todos os aprendentes, sejam eles adultos ou crianças e por isso, “autônomo”.

Vemos no excerto abaixo como esta crença na “superioridade” cognitiva de uma modalidade ou outra de realização linguística é retomada nas notícias ao resumirem a proposta do livro didático *Por uma vida melhor*:

Exemplo 2:

RIO - O Ministério da Educação informou que não se envolverá na polêmica sobre o livro com erros gramaticais distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático, do próprio MEC, a 485 mil estudantes jovens e adultos. O livro "Por uma vida melhor", da professora Heloísa Ramos, defende *uma suposta supremacia da linguagem oral sobre a linguagem escrita*, admitindo a troca dos conceitos "certo e errado" por "adequado ou inadequado". A partir daí, frases com erros de português como "nós pega o peixe" poderiam ser consideradas corretas em certos contextos. (O Globo, 16/05/2011, grifo nosso)

Uma grave consequência deste modelo, em que a escrita é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento econômico e social do indivíduo e da sociedade, compõe aquilo que Graff (apud KLEIMAN 1995:34) chama de “mito do letramento”: “uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição [...], mas também no âmbito do social”, como a ascensão social, a capacidade de integração, igualitarismo, desenvolvimento econômico, emancipação, etc. De acordo com essa perspectiva, portanto, de alfabetização, de aquisição da tecnologia da escrita, vista como uma tecnologia autônoma (STREET apud KLEIMAN 1995), o objetivo central da disciplina “Português” é a aquisição de uma tecnologia escrita, do código da língua, visto como produto *necessário e suficiente* para a educação linguística do indivíduo e seu consequente “sucesso na vida”. Esta crença, por sua vez, será repetidas vezes mencionada pelos críticos do livro nas notícias, indicando que este grupo (o grupo hegemônico) “acredita” no “mito do letramento”, como podemos observar na citação direta reproduzida abaixo:

Exemplo 3:

"Se um indivíduo vai para a escola, é porque busca ascensão social. E isso demanda da escola que lhe ensine novas formas de pensar, agir e falar", continua Bechara. (Folha de S. Paulo, 14/05/2011, grifo nosso)

Em contraponto ao modelo autônomo foi proposto um modelo *ideológico* de letramento, ou simplesmente, letramento – situado cultural e socialmente, sujeito a questões de poder numa dada sociedade. Esse modelo não renega os resultados do modelo autônomo, mas questiona algumas das correlações estabelecidas por ele (as consequências apontadas acima), e sustentadas pelo “mito do letramento”.

Soares (apud BAGNO 2002:52, grifos da autora) define o letramento como “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. As práticas, tanto de escrita, como da oralidade, são vistas como contingenciadas pela necessidade sociocultural dos participantes. O nível de letramento é medido pelo nível de desenvolvimento dessas habilidades levando em consideração as exigências das práticas de leitura e escrita dos grupos sociais em que os indivíduos estão envolvidos, e não em relação a *um* conhecimento preestabelecido. Nesse sentido, é necessário, mas *não suficiente*, que uma criança (ou jovem ou adulto em fase de letramento) domine o código alfabético ou o sistema gramatical.

Na perspectiva do (modelo ideológico do) letramento, o objetivo da disciplina “Português”, portanto, é “desenvolver [no aluno] um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever” (BAGNO 2002:52), o que envolveria o trabalho intenso e contínuo com diversos gêneros textuais, orais e escritos, não se limitando à memorização da nomenclatura gramatical. Sendo esse o objetivo, ele é orientado primariamente pelas necessidades dos alunos, não pelo que se tem como o conhecimento, pré-estabelecido e prescritivo.

c. Sobre o *público* da disciplina “Português”.

Com Kleiman (1995:40), lembramos que “o modelo [autônomo do letramento/alfabetização] prevalente na escola, constitui uma oportunidade de *continuação* do desenvolvimento linguístico *para crianças que foram sociabilizadas por grupos majoritários, altamente escolarizados*” (grifo nosso). De acordo com o estudo que corrobora esta assertiva, a escola parte do conhecimento prévio do aluno que vem de família que lê jornais, que lê literatura considerada culta, e que, principalmente, cultiva esses hábitos com seus filhos. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta que esse modelo de alfabetização escolar “representa uma *ruptura* nas formas de fazer sentido a partir da escrita *para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização*” (KLEIMAN 1995:40) (grifo nosso). O que se sugere é, mesmo que independentemente da classe social, do poder aquisitivo da família da criança, o que importaria para o seu sucesso escolar e de letramento

seria sua *familiaridade* com as práticas sociais letradas *valorizadas pela escola*, antes mesmo de entrar na escola.

Levando em conta essa problemática, estudiosos da Linguística Aplicada, sugerem partir do conhecimento prévio do aluno nas aulas de língua portuguesa para se estabelecer uma relação entre esse conhecimento e aquele que a escola pretende que ele aprenda, a fim de evitar a ruptura mencionada acima; revisarem-se os currículos para que sejam mais significativos e menos regidos por paradigmas pré-estabelecidos; trabalhar uma maior variedade de gêneros textuais para atender às demandas dos variados grupos. No caso específico do livro *Por uma vida melhor*, destinado à modalidade EJA de ensino, há que se considerarem também as especificidades deste grupo. Os alunos da modalidade EJA (assim como outros alunos em variados momentos de escolarização) não chegam à escola como *tabulas rasa*, prontas para “adquirirem” uma norma linguística – não só por que já passaram pela escola, mas também por que trazem consigo pontos de vista e conhecimentos, que formularam ao longo de sua vivência e que sedimentam (até certo ponto) sua formação identitária, social e cultural.

Kleiman (2001) ressalta que todo processo de ensino-aprendizagem de línguas é conflituoso, mas em casos de letramento de jovens e adultos, a aprendizagem da norma culta (e da leitura e escrita nessa norma) implica em certa medida um processo de *subjugação cultural*. Em outro estudo (KLEIMAN 1995), a autora aponta as áreas específicas de conflito: práticas discursivas, identidades e valores. As práticas discursivas em que os alunos EJA estão envolvidos durante anos (em grande parte, práticas orais), fora da escola, não são foco de trabalho na instituição escolar. Além disso, há uma tendência (disseminada, reforçada e corroborada pelos grupos hegemônicos de poder), como já apontamos antes, de partir-se do conhecimento tido como necessário e natural, independentemente de com que aluno se está trabalhando. Essa tendência, como aponta a pesquisadora, resulta em ensino-aprendizagem (ou só ensino) de práticas discursivas não complementares, no sentido de que não *acrescentam* ao que aluno já sabe, mas, ao contrário, tenta *substituir* o saber do aluno pelo saber da escola (centrado num modelo autônomo de letramento). Dessa forma, a aula na modalidade EJA é sempre permeada pelo conflito entre a assimilação da cultura letrada e a reafirmação da sua própria cultura, identidade, conhecimento, etc.

O trabalho com a língua na modalidade EJA apresenta desafios maiores, portanto, por ter de quebrar barreiras e vencer preconceitos tradicionalmente arraigados no sistema escolar,

no ideário dos professores e alfabetizadores e no imaginário dos alunos, e fomentados no âmbito social e cultural maior, através também do discurso jornalístico, por exemplo.

Em suma, podemos dizer que se se trabalha sob uma concepção tradicionalista para o estudo de língua portuguesa na escola, o objeto de estudo seria a norma culta, mais especificamente as classificações gramaticais, com textos considerados de prestígio, principalmente na modalidade escrita, numa perspectiva de *alfabetização*. Por outro lado, se se trabalha sob uma concepção menos normativa, e mais reflexiva de ensino, o objeto é a interação linguística, em suas diferentes variantes (tanto escritas como orais) e os diversos gêneros textuais em que ocorrem, explorando-se as possibilidades de praticar a língua em diferentes contextos sociais, numa perspectiva de *letramento*. São duas concepções de educação linguística que constantemente entram em conflito no meio acadêmico, educacional, político e social e que são suscitadas nas notícias analisadas nesta pesquisa.

2.2 O LIVRO *POR UMA VIDA MELHOR*: PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO?

O livro *Por uma vida melhor*, como citado anteriormente, contém o capítulo “Escrever é diferente de falar” (ANEXO III) em que se propõem atividades de leitura e produção textual e exercícios gramaticais, bem como de retextualização. No início do referido capítulo, os autores trazem uma discussão acerca das diferentes formas de realização linguística (oral e escrita), das diferentes normas (culto e popular) da língua portuguesa, e as implicações sociais, políticas e culturais de utilização de uma ou de outra. A discussão inicial, que ocupa 02 páginas, reaparece de forma pontual em diferentes partes do capítulo, sempre contrastando as ocorrências na norma popular e culta.

Porém, sendo a proposta central do capítulo o tratamento das modalidades “fala e escrita”, vejamos abaixo uma breve abordagem das duas modalidades de prática linguística em que aparece o tratamento da questão:

A língua escrita não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do leitor para lhe explicar o que queremos dizer (*Por uma vida melhor*, p. 11).

Há ainda mais um detalhe que vale a pena lembrar. A norma culta existe tanto na linguagem escrita como na linguagem oral, ou seja, quando

escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta. Algo semelhante ocorre quando falamos: conversar com uma autoridade exige uma fala formal, enquanto é natural conversarmos com as pessoas de nossa família de maneira espontânea, informal. Assim, os aspectos que vamos estudar sobre a norma culta podem ser postos em prática tanto oralmente como por escrito (*Por uma vida melhor*, p. 12).

A reflexão sobre as duas modalidades de realização linguística deixa a desejar em vários níveis, mas mais decisivamente no sentido de que o próprio título do capítulo indica uma reflexão sobre a escrita e sua relação *de diferença* com a fala quando o que é estimulado pelos estudos da Linguística Aplicada é que essa relação seja vista num contínuo marcado por *gêneros textuais e práticas linguístico-discursivas* (MARCUSCHI in MARCUSCHI e DIONÍSIO 2007), e não dicotomicamente como duas formas de realização das mesmas ações linguísticas. Dessa forma, mais do que se tratar de *fala e escrita*, deveria se trabalhar com os conceitos de *oralidade e letramento*, numa perspectiva ideológica de letramento (como visto nas seções anteriores): “Fique claro, portanto, que, quando tratamos da *fala* ou da *escrita*, lidamos com aspectos relativos à organização linguística. Já, quando falamos em *oralidade e letramento*, referimo-nos às *práticas sociais* ou práticas discursivas nas duas modalidades” (MARCUSCHI in MARCUSCHI e DIONÍSIO 2007:32).

Na continuação, inicia-se a discussão sobre o conhecimento linguístico que o aluno traz consigo, frente aos conhecimentos linguísticos especializados que se pretende que ele adquira:

Em primeiro lugar, não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas. [...] As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante de língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio – vale lembrar que a língua é um instrumento de poder –, essa segunda variante é chamada de **variedade culta** ou **norma culta**, enquanto a primeira é denominada **variedade popular** ou **norma popular**. [...] Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes são eficientes como meio de comunicação. [...] Por isso um falante deve dominar as diversas variantes por que cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana. (*Por uma vida melhor*, p. 12)

O que os autores do livro tentam fazer com essa discussão é fomentar a consciência i) de que a variante que falam os alunos fora da escola é válida, apesar do que se propaga no senso comum, ii) de que a norma que vão aprender na escola é outra (mas não necessariamente melhor ou mais correta), iii) de que a escolha de aprender a norma culta é uma escolha político-social – de dominar esse “instrumento de poder”. Em outras palavras,

tentam romper com o paradigma positivista do modelo autônomo de letramento. Assim, comungam com Neves (2004:46) ao postular que o questionamento da valoração das diferentes normas “já seria um grande avanço, e a própria proposição da norma de prestígio já se formularia mais como uma orientação para adequação sociocultural de uso do que como uma receita de ‘legitimidade’ e de ‘pureza’ linguística de determinadas construções”. Esses pontos, quando bem discutidos e esclarecidos em sala de aula, podem ajudar o aluno a entender melhor as questões de poder por trás das questões linguísticas, o porquê de certos preconceitos e estigmas (que ele mesmo pode ter contra outros grupos também), e contribuir para o processo de aculturação a que Kleiman (2001) se refere.

Apesar desse avanço, observamos que os exercícios de escrita e leitura propostos ao longo do capítulo apenas tratam de questões pontuais de gramática normativa e da modalidade escrita da língua: pontuação, ortografia, acentuação gráfica etc. Vejamos parte da discussão entabulada numa seção denominada “Explorando o universo textual”, e que deveria tratar do seguinte “texto” produzido por um aluno:

Explorando o universo textual

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

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

Figura 1. “Texto” analisado no capítulo “Escrever é diferente de falar” (*Por uma vida melhor*, p. 18)

Mas o texto [ilustrado acima] não facilita o trabalho do leitor, e você, que tentou lê-lo, deve saber por quê. A divisão do texto em períodos, marcados com ponto, não ocorreu. [...] Vamos analisar outro aspecto: a relação entre alguns elementos do texto. Releia o trecho acima, atentando à expressão “impedem o de criar seus filhos”. Impedem quem de criar os filhos? A quem se refere a palavra “o”? Pelo sentido que o texto tem, você provavelmente responderá que “impedem os pais”. Como a expressão “os pais” já foi usada anteriormente, o autor não precisa mesmo repeti-la; ele pode empregar um pronome no lugar dela. Repare que a expressão “os pais” está no plural, por isso deve ser substituída por um pronome plural, como vimos anteriormente; no caso, “os”, não “o”. [...] Você notou que o período começou e não terminou? O que se passa com esse menor? Falta completar. Uma maneira de corrigir esse trecho seria eliminando a palavra “que”. [...] No texto original, há erros de acentuação gráfica. Com base nas regras que você estudou, é possível acompanhar as correções [...] (*Por uma vida melhor*, p. 18-19).

Sendo esses pontos os únicos propostos para a reflexão acerca de um texto (na verdade, um parágrafo de um texto, mais tratado como uma sequência de frases do que como gênero textual), vemos que é insuficiente em termos de pensar o texto como *evento de letramento* ou *prática de letramento* (cf. MARCUSCHI in MARCUSCHI e DIONÍSIO 2007:50).

Os exercícios da seção “Roda de escrita”, da página 20 até a 21 do capítulo, evidenciam ainda mais esse distanciamento entre o que realmente significa produzir um texto na perspectiva do letramento e o que é proposto pelo livro, principalmente porque de fato não se trabalha a escrita de um texto – são exercícios com frases soltas de separação silábica, acentuação gráfica e substituição de termos por pronomes. Este tipo de exercício vazio de significado e até de sentido, há muito se condena nos cursos de formação de professores.

O mesmo se repete quanto ao tratamento dado ao texto literário, quando após a leitura e discussão sobre um poema de Juó Bananére, os alunos são solicitados a escrever “o poema em seu caderno, trocando as ocorrências típicas da variedade popular pelas formas que seriam usadas na norma culta” (*Por uma vida melhor*, p. 25), como podemos observar abaixo:

Atividade	Aplicar conhecimentos
------------------	------------------------------

1. Traduzir a variedade popular para a variedade culta comprometeria parte do sentido do poema, afinal, em certos textos, nem sempre importa o que se diz, mas o modo como se diz.

a) Escreva o poema em seu caderno, trocando as ocorrências típicas da variedade popular pelas formas que seriam usadas na norma culta.

b) Verifique as mudanças que você fez e os efeitos que elas provocaram. Escreva quais foram esses efeitos.

2. Sobre o tema televisão, construa um período que:

a) termine com ponto final: _____

b) termine com ponto de interrogação: _____

c) termine com reticências: _____

d) termine com ponto de exclamação: _____

3. Escreva um parágrafo sobre o tema televisão. Separe as ideias em períodos para que o leitor possa acompanhar o texto.

Figura 2. Atividade sugerida após leitura do poema Migna Terra (*Por uma vida melhor*, p. 25)

Apesar de esboçar uma discussão sobre os diferentes efeitos de sentido obtidos através do emprego de diferentes linguagens, o livro não traz uma proposta de trabalho efetivo em relação aos textos literários ou ao gênero poema, abandonando-o logo após um breve exercício mais reflexivo, para retomar construções vazias como em “Escreva um parágrafo sobre o tema televisão” (*Por uma vida melhor*, p.25).

O capítulo, de caráter geral normativo, culmina em um exercício impositivo quando se propõe ao aluno que escreva um parágrafo a partir de um tema, introdução e encadeamentos já dados no livro (*Por uma vida melhor*, p. 27):

 Momento da escrita

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

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

Figura 3. Último exercício proposto no capítulo “Escrever é diferente de falar” (*Por uma vida melhor*, p. 27)

Há ainda outras “falhas” a apontar: o fato de que os únicos exercícios que contemplam a língua falada (mas não a oralidade) são de “diálogo” sobre os textos apresentados, sem uma reflexão sobre os processos de produção textual típicos da oralidade, nem sobre as posições de poder que se assume nesse “diálogo” (em que o professor espera certa resposta, e o aluno só deve contribuir quando solicitado); o fato de que os gêneros textuais solicitados são gêneros exclusivamente escolares: redação (ou trechos de redações), pergunta e resposta, textos expositivo-explicativos; o fato de que os alunos são instados a produzir sequências de frases não significativos e descontextualizados etc.

Entendemos que o livro didático é apenas mais um instrumento a ser utilizado no trabalho em sala de aula. Nesse sentido, o capítulo “Escrever é diferente de falar”, de acordo com as propostas de ensino aqui discutidas, proporcionaria um ponto de partida para o questionamento de paradigmas e conhecimentos naturalizados sobre a língua portuguesa no Brasil e seu ensino. Esse tipo de questionamento, por sua vez, pode levar a outros, até que se rompa com modelos de ensino baseados em ideias positivistas e objetivas como o modelo autônomo de letramento. Contudo, extrapolando a discussão inicial, o professor deve buscar formas significativas de se *praticar* a escrita, leitura e oralidade com os seus alunos, de acordo com seus interesses e necessidades.

Em suma, no capítulo “Escrever é diferente de falar”, apesar da discussão sobre as diferentes normas da língua, não há uma proposta de construção de textos significativos e contextualizados numa perspectiva de letramento, nem o tratamento adequado de fala e escrita (ou melhor, oralidade e letramento) como diferentes práticas sociais de linguagem. Pelo que

pudemos observar, concentra-se mais em aspectos pontuais de gramática normativa, a fim de instrumentalizar os alunos com essa norma – essencialmente um trabalho de *alfabetização*, e não de letramento. Tendo em vista os desenvolvimentos teóricos acerca do ensino de língua materna, e o conteúdo do capítulo “Escrever é diferente de falar” discutidos nesta seção, vemos que o livro tenta enveredar por uma perspectiva ideológica de letramento com sua discussão sobre o uso das diferentes normas do português brasileiro, mas ainda apresenta majoritariamente características de um modelo autônomo de ensino de língua quando analisamos mais detidamente as propostas de exercícios apresentadas. Muitos dos exercícios propostos (de construção de períodos isolados, de escrita de textos descontextualizados etc.), como vimos, não seriam considerados adequados ou produtivos pela grande maioria dos pesquisadores da Linguística Aplicada.

Ironicamente, o domínio jornalístico reúne em suas notícias, como veremos mais adiante, críticas ao livro reivindicando maior atenção à norma culta e a importância de se trabalhar para a instrumentalização dos alunos com essa norma. O fato é irônico pois, na verdade, o capítulo apresenta uma proposta de ensino sustentada na premissa gramatical normativa. Esta observação corrobora uma das hipóteses de que partimos – de que os jornais não estão preocupados em informar de fato (o que envolveria, pelo menos, a leitura completa do capítulo do livro), mas em questionar certos posicionamentos, a saber, aqueles representados pelos excertos descontextualizados do capítulo. Além disso, como veremos mais adiante, muitos dos depoimentos de gramáticos e políticos trazidos pelos jornais, aparentemente criticando o livro, essencialmente reivindicam o que o livro já traz: uma proposta de ensino normativa e prescritiva da norma culta brasileira. Desta forma, vemos que mais do que criticar o livro em si, ou questionar o que o livro em si apresenta, cria-se um debate em torno de uma questão linguística e pedagógica maior – a legitimidade daqueles que hoje detêm o poder de direcionar o ensino de língua no Brasil.

No próximo capítulo, exploraremos, mais detalhadamente, os *fatores externos* relacionados aos desenvolvimentos recentes no ensino de língua portuguesa, ou seja, como diferentes grupos e forças sociais (neles incluídos a grande mídia jornalística) também influenciam a configuração do debate. É relevante, contudo, considerar que esses dois grupos de fatores não devem ser vistos separadamente, já que se interinfluenciam numa relação dialética contínua.

3 CONTEXTUALIZANDO AS QUESTÕES SOCIAIS E OS GRUPOS ENVOLVIDOS NO DEBATE EM TORNO DE *POR UMA VIDA MELHOR*

Ao adotar uma perspectiva de Análise Crítica do Discurso para este trabalho, nos comprometemos a considerar questões linguísticas diretamente relacionadas aos textos concretos (as notícias sobre *Por uma vida melhor*), bem como questões sociais inter-relacionadas com a produção discursiva que resultam nestes textos concretos. Somos levados a analisar as notícias como textos integrantes de práticas discursivas, que, por sua vez, estão inseridas em práticas sociais, como propõe Fairclough (2001). Assim, a consideração dos aspectos históricos, políticos e culturais se mostra relevante, não apenas como fator de constituição da disciplina “Português”, mas também como premissa da abordagem de estudo empregada nesta pesquisa. A análise social, por sua vez, passa pela observação de como os diferentes grupos sociais se configuram em torno das questões discutidas.

No capítulo anterior, expusemos desenvolvimentos teóricos e pedagógicos em relação à disciplina “Português”, que constituiriam os fatores *internos* a influenciar a configuração da mesma e a informar o debate acerca de *Por uma vida melhor*. Neste capítulo, realizaremos uma análise de alguns dos fatores *externos*, que vêm influenciando e contribuindo aos conhecimentos compartilhados a respeito da disciplina, bem como dos grupos sociais envolvidos no debate em torno do livro didático em questão. As perspectivas linguístico-pedagógicas expostas no primeiro capítulo – alfabetizadora x de letramento – não foram desenvolvidas e discutidas isoladamente no âmbito acadêmico (universitário), mas também dialogam com as configurações históricas, políticas, culturais da sociedade em que está inserida a prática do ensino de língua materna. Em outras palavras, o desenvolvimento teórico e científico não ignora as contingências sociais, e deve ser visto em relação dialética com estas.

3.1 FATORES IDEOLÓGICOS, CULTURAIS, POLÍTICOS E DE PODER E A CONFIGURAÇÃO DOS GRUPOS SOCIAIS ENVOLVIDOS NAS QUESTÕES DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Na perspectiva da ACD, Fairclough (2001:64), com base em Foucault, aponta que o discurso seria constitutivo dos objetos de conhecimento, dos sujeitos, das relações sociais e das estruturas conceituais, ou seja, da sociedade como a compreendemos. De modo que os

discursos que circulam acerca das instituições sociais (como por exemplo, a escola, a educação formal, e a própria disciplina “Português”), contribuem para a configuração dessas instituições. Por outro lado, as próprias relações entre as instituições, as posições sociais dos atores integrantes das instituições, bem como suas crenças individuais, constituirão os discursos produzidos dentro desses domínios sociais. Mas, como explicar exatamente a interinfluência entre discurso e sociedade? Como, por exemplo, explicar a relação entre o que foi dito sobre o livro, e como as aulas de português são configuradas? Fairclough (2003:09) argumenta que:

Textos enquanto elementos de eventos sociais [...] têm efeitos causais –ou seja, eles provocam mudanças. Mais imediatamente, textos podem provocar mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), nossas crenças, nossas atitudes, valores, etc. [...] Em suma, textos têm efeitos causais sobre, e contribuem para mudanças em, pessoas (crenças, atitudes, etc.), ações, relações sociais, e o mundo material.⁴

Mas essa constatação ainda não dá conta de fenômenos como interpretações desviantes, subversivas etc. de um mesmo texto por diferentes agentes. Mais à frente, o autor faz uma ressalva e diz que “estes efeitos são mediados pela construção de sentido. Nós precisamos, contudo, esclarecer que tipo de causalidade é esta. Não é uma simples causalidade mecânica.”⁵ (FAIRCLOUGH 2003:10). Para o autor, a chave está em conceitos como *ideologia*, que ele vê como instrumentos discursivos (enquanto representações sociais instanciadas em textos) de dominação.

Uma visão de ideologia apenas como forma de dominação, porém, tampouco explica como grupos desprivilegiados também se organizam em torno de suas próprias crenças e valores (ideologias), se não estão em posição de dominação. Van Dijk (2010:48), ao adotar um conceito de ideologia como “uma estrutura cognitiva complexa que controla a formação, a transformação e a aplicação de outros tipos de cognição social, tais como o conhecimento, as opiniões e as posturas, e de representações sociais”, rompe com o conceito determinista de ideologia assumido por Fairclough (2001; 2003). Na perspectiva do autor, as ideologias (e outras estruturas cognitivas que serão abordadas em mais detalhe no próximo capítulo) informam sobre as coisas do mundo segundo a visão de mundo de um dado grupo social;

⁴Tradução livre do seguinte trecho: “Texts as elements of social events (see chapter 2) have causal effects — i.e. they bring about changes. Most immediately, texts can bring about changes in our knowledge (we can learn things from them), our beliefs, our attitudes, values and so forth. [...] In sum, texts have causal effects upon, and contribute to changes in, people (beliefs, attitudes, etc.), actions, social relations, and the material world.” (FAIRCLOUGH 2003:09)

⁵Tradução livre do seguinte trecho: “these effects are mediated by meaning-making. We need, however, to be clear what sort of causality this is. It is not a simple mechanical causality.” (FAIRCLOUGH 2003:10)

oferecem para os membros de um dado grupo esquemas de crenças e conhecimentos, que “proporciona[m] coerência às atitudes sociais, que, por sua vez, codeterminam as práticas sociais [do grupo]” (VAN DIJK 2010:48). As ideologias e outras estruturas (sócio)cognitivas representam a interface imprescindível para explicar a relação entre discurso e sociedade.

Além disso, esse conceito de ideologia explica como diferentes grupos sociais aparentemente heterogêneos se organizaram em torno da questão sobre o livro didático, sendo o próprio debate em torno do livro, o conflito gerado, um critério definidor desses grupos. O debate, ao polarizar a questão, incita o posicionamento a favor ou contra as perspectivas pedagógico-linguísticas abordadas pelo livro, o que, por sua vez, provoca a polarização de dois grupos, identificados primariamente por sua ideologia acerca do ensino de língua materna. A própria configuração dos grupos sociais envolvidos no debate, portanto, passa pelo conceito de ideologia postulado por Van Dijk (2000) e adotado por nós: “as ideologias e a condição de grupo parecem definir-se mutuamente: apenas os grupos podem desenvolver ideologias, e a definição de grupo, por sua vez, pressupõe [...] em especial, representações sociais compartilhadas, incluindo ideologias” (VAN DIJK 2000:183).⁶

De modo que podemos apontar, no caso estudado, um grupo que se identificaria com uma ideologia centrada no modelo autônomo de letramento (alfabetizador), e outro que se guiaria por uma ideologia centrada no modelo ideológico de letramento. Sendo o modelo alfabetizador, o modelo ainda predominante nas escolas, o grupo que se identifica com essa ideologia seria o grupo *hegemônico*, da norma, não marcado. Já o outro grupo, que defenderia uma ideologia de ensino de língua materna pluralista, configura-se como marcado, *contra-hegemônico*. Um dos objetivos desta pesquisa, portanto, é verificar se há *abuso de poder*; se os veículos analisados manipulam ou desinformam, privilegiando o discurso hegemônico em detrimento do discurso contra-hegemônico (que estaria trabalhando em prol de grupos desfavorecidos). Nas palavras de Van Dijk (2000:208), verificar se:

As ideologias têm [nesta configuração] a dupla função de manter ou confirmar o status quo e, ao mesmo tempo, manifestar o marco cognitivo básico para os argumentos que se utilizam com o objetivo de persuadir aos próprios membros do grupo, como a outros, de que *esta situação é 'justa', 'natural', dada por Deus ou legitimada de alguma outra maneira*.⁷

⁶Tradução livre do seguinte trecho: “las ideologías y la condición de grupo parecen definirse mutuamente: sólo los grupos pueden desarrollar ideologías, y la definición de grupo, a su vez, presupone [...] en especial, representaciones sociales compartidas, incluyendo ideologías”. (VAN DIJK 2000:183)

⁷Tradução livre do seguinte trecho: “las ideologías tienen [nesta configuração] la doble función de mantener o confirmar el statu quo y, al mismo tiempo, brindar el marco cognitivo básico para los argumentos que se utilizan

Observemos no trecho de uma notícia como dois grupos são ideologicamente polarizados e definidos pelo jornalista (grifos nossos):

Excerto 1:

Os defensores da obra dizem que não há certo e errado em linguística, mas sim adequado ou não adequado ao contexto -- numa entrevista de emprego, o correto seria usar a norma culta, mas isso não necessariamente aconteceria numa conversa informal.

Já os críticos defendem que a escola ensine apenas a norma culta, essencial para o aluno ascender socialmente.

(Folha de S. Paulo, 31/05/2011)

É interessante notar em relação ao trecho exposto, que o postulado contra-hegemônico, e portanto, marcado, necessita de uma exemplificação, modalizada inclusive, pelo tempo verbal empregado (“seria”, “aconteceria”). Por outro lado, o posicionamento hegemônico (que suscita o mito do letramento), não necessita de exemplificação, pois representaria o conhecimento compartilhado socialmente, na visão do jornal, e por isso também não é modalizado.

Um dos fatores que pode ter contribuído para a atual legitimidade do posicionamento hegemônico em relação ao ensino de português, e, conseqüentemente polarizações como as que foram feitas na notícia acima, é o sentimento nacionalista e o purismo linguístico como consequência desse sentimento; a ideia de que “cada nação tem sua própria língua que simboliza sua cultura, sua unidade enquanto nação” (HOFFNAGEL 2010:103) e de que “a defesa da língua representa uma luta para a própria sobrevivência da língua e da nação” (HOFFNAGEL 2010:110). Se compreendemos que o ensino de língua materna é uma prática essencial para a constituição e manutenção das nações modernas, entendemos como a questão linguística tem sido historicamente importante na configuração da nação brasileira como uma nação independente de Portugal, bem como no posicionamento dessa nova nação enquanto um Estado de prestígio (ORLANDI e GUIMARÃES 2001). Por outro lado, Hoffnagel (2010) frisa como esse histórico linguístico brasileiro é marcado por lutas e batalhas configurando-se numa “guerra linguística” através dos séculos, apontando a linguagem como fator político no estabelecimento do Estado brasileiro.

Lembramos também que o purismo linguístico é um fenômeno, acima de tudo, político por que “o critério de escolha do que seria considerado puro não foi linguístico, mas político: o uso escolhido como puro foi aquele da camada social-geográfica de maior prestígio no

con el objeto de persuadir a los propios miembros del grupo, como a otros, de que esta situación es ‘justa’, ‘natural’, dada por Dios o legitimada de alguna otra manera.”(VAN DIJK 2000:208)

momento” (LEITE 1999:46). Contudo, é também uma consequência inevitável da era moderna e do estabelecimento das culturas nacionais, como assinala Hall (1997:49-50):

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

O purismo linguístico é, portanto, um movimento não só em defesa da língua, mas da própria cultura brasileira. Por isso, a tendência à preservação do idioma continua nos dias de hoje, sendo reproduzida recorrentemente em diferentes discursos, como o discurso jornalístico.

Um fator que também devemos considerar neste quadro é o fenômeno da globalização que vem descentrando, nos termos de Hall (1997), as identidades nacionais, gerando culturas híbridas no lugar de culturas nacionais. Tendo em vista que cultura e língua estão intimamente conectadas, a globalização acaba por afetar também as línguas nacionais, mais evidentemente no sentido de uma acelerada variação linguística. Isto torna ainda mais tensa a relação entre a estabilidade e a variação, e, em certas instâncias, fomenta uma intensificação do sentimento de preservação linguística frente a essas mudanças. Culturas nacionais, que antes sustentavam os grupos hegemônicos de poder, veem-se ameaçadas. Dessa forma, os grupos que alcançaram prestígio e poder sob essa configuração cultural também se sentem ameaçados, e passam a buscar formas de “preservar a *nossa* cultura”, a cultura hegemônica, do *endogrupo*, nos termos de Van Dijk (2010).

De modo que o conflito central acerca do livro *Por uma vida melhor* diz respeito a “quem tem a autoridade de falar sobre a língua” (HOFFNAGEL 2010:109), sendo essa a questão decisiva dentre muitas outras que tratam da língua enquanto instrumento político de poder. Nas palavras de Lakoff, R. (2000:19) questões como aquelas discutidas em torno de *Por uma vida melhor*:

são, na verdade, sobre que grupo [terá] controle social e político. A perspectiva de quem sobre as coisas será a perspectiva? Quem produzirá sentido por todos nós – poderá criar e moldar nossa cultura? Cultura, afinal de contas, é a construção conjunta de sentidos. Esses casos são sobre nada menos que nossas definições de nós mesmos, e de quem pode determiná-las. Aí reside o poder, diretamente ou não.⁸

⁸Tradução livre do seguinte trecho: “are really about which group is to enter the new millennium with social and political control. Whose take on things will be *the* take? Who gets to make meaning for us all - to create and

Vemos que o debate em torno do livro envolve *poder e controle* – poder social sobre o discurso (do outro); poder simbólico no sentido de um “acesso preferencial a – ou controle sobre – o discurso público” (VAN DIJK 2010:23), que reside com as chamadas elites simbólicas⁹– os jornais, a academia, o governo, as escolas etc.

A globalização não só teve efeitos de *preservação cultural*, mas também de *homogeneização* político-econômica que afeta o País em muitos aspectos, inclusive nas políticas de educação formal. Com a instituição na década de 1980, da Nova República brasileira, inserida num contexto macro político e econômico neoliberal que contemplava a maior participação do Brasil no mercado internacional, a universalização do ensino se torna preponderante frente às comparações com índices de desenvolvimento de outros países. São desenvolvidas desde então várias ações e programas que visam “a educação como direito fundamental e sua importância para o desenvolvimento pessoal e social” (PENEDO, DELGADO e FREITAS 2005:7). Adota-se, nesta conjuntura histórica, os postulados de acordos internacionais firmados em encontros como a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, e institucionalizados através de intervenções de entidades financeiras internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (ALVES 2011; DOURADO 2002). Vemos mais claramente, a partir dessa perspectiva, que “A educação [...] serve como instrumento do aparato estatal para atingir os objetivos estabelecidos pelas instâncias políticas e é, de certa forma, fortemente influenciada pela instância econômica” (LIMA 2007:51).

Esta visão hegemônica de sociedade postulada desde o governo Fernando Henrique Cardoso vem se mostrando condizente com o chamado “novo capitalismo”, a que se refere Fairclough (2003:05-06), e cujos efeitos (econômicos, políticos e sociais) incluem: a aceitação tácita do império da globalização; a aquiescência de que um sistema neoliberal de governo (ou similar) é a chave para a reestruturação econômica e social; a concordância de que o Estado não deve ser responsabilizado por criar e sustentar medidas de segurança social. Esses efeitos neoliberais impregnam também o sistema educacional formal, e o ensino de português

define our culture? Culture, after all, is the construction of shared meaning. These cases are about nothing less than our definitions of ourselves and who can make them. Therein resides power, directly or not.” (LAKOFF, R. 2000:19).

⁹As “elites simbólicas”, de acordo com Bourdieu (1989) são aqueles grupos sociais que detêm poder sobre produção de sistemas simbólicos de uma dada sociedade. Em sociedades grafocêntricas como o Brasil, uma forma de poder simbólico, portanto, reside com aqueles grupos que controlam a produção discursiva escrita – dentre eles, o domínio jornalístico, por exemplo.

consequentemente. Os princípios da ideologia neoliberal – individualidade, meritocracia, produtividade, liberalidade, desenvolvimento econômico etc. – a guiar as práticas educacionais se tornam evidentes quando se verifica a tendência à comodificação da educação (FAIRCLOUGH 2001; 2003), a supervalorização do mérito individual daqueles que conseguem aprovação em processos seletivos, a proliferação de instituições de ensino superior particulares, os vários sistemas avaliativos implementados desde então (IDEB, “Provão”, etc.) (DOURADO 2002) etc.

Tendo em vista essas motivações político-econômicas, fazemos uma ponte com os desenvolvimentos científicos (fatores internos) apontados no capítulo anterior no sentido de que o “mito do letramento” alinha-se perfeitamente com os valores fundamentais neoliberais, e atende ao objetivo maior nas sociedades neoliberais que é sempre o acúmulo de bens e capital. Além disso, um modelo educacional baseado no controle avaliativo objetivo/autônomo (em oposição à avaliação subjetiva) dos resultados do ensino de língua materna, também se mostra condizente com os postulados neoliberais de gerenciamento de produtividade baseado em indicadores e estatísticas. De modo que o grupo hegemônico (que tem em vista um projeto neoliberal para a sociedade brasileira) defenderá um ensino de português que se pautará pela objetividade, competitividade, meritocracia, produtividade, individualidade e liberalidade. Em outras palavras, um conceito de educação *produtivista*, como definido por Singer (1995:06), cujo “pressuposto crucial [é] o de que a vantagem *individual*, que se traduz em ganho elevado e outras condições favoráveis de usufruto material, é simultaneamente *social*”.

Essa falácia disfarçada na ideologia neoliberal é que permite segundo Bauman (2001:43) uma situação em que “Riscos e contradições continuam a ser socialmente produzidos; são apenas o dever e a necessidade de enfrentá-los que estão sendo individualizados”. De modo que, dadas as iguais oportunidades (universalização do acesso à escola sendo postulada como um exemplo), a responsabilidade pelo fracasso deve ser atribuída ao indivíduo, que, por isso, não “merece” um bom posicionamento socioeconômico. Kalantzis e Cope (2003:122) explicam como essa face do neoliberalismo se faz presente no campo educacional ao se postular que há equidade no sistema educacional formal contemporâneo, ou seja, que as mesmas oportunidades são dadas a todos independentemente de suas origens socioeconômicas. Porém, os autores alertam que:

Na era moderna, quando a educação é obrigatória e a promessa de equidade através da educação é universal, a exclusão é fortemente uma forma de

inclusão. [...] O letramento compreendido de forma restrita [perspectiva alfabetizadora], e os discursos de poder ou especializados tomados de forma ampla, estão entre os fundamentos da exclusão.¹⁰ (KALANTZIS e COPE 2003:122-123).

Em outras palavras, acreditar no “mito do letramento”, postulá-lo em diversos discursos, inclusive o jornalístico, como a forma correta e única de se ter uma vida com mais qualidade e uma sociedade com maior equidade, é uma das formas não só de exclusão, mas de *abuso de poder* no sentido apontado por Van Dijk (2010).

Podemos afirmar que enquanto trabalharmos em sala de aula de português sob um modelo de *alfabetização*, e não de *letramento*, é um sinal de que

a escola pública [...] não se adaptou nem pretende se adaptar à nova realidade de que agora ela está oferecendo um serviço universal, ou seja, para todos. Ela continua preparando uma minoria e naturalmente expulsa como corpo estranho os descendentes da maioria não escolarizada (SINGER 1995:13).

Tomando como base estas considerações, analisaremos a maneira em que os jornais *online* representativos do domínio jornalístico e seus aliados hegemônicos se articulam durante o debate em relação à questão do ensino de língua materna de modo a preservar a sua visão hegemônica, baseada na ideologia neoliberal de sociedade, de excluir ou deslegitimar perspectivas contra-hegemônicas sobre estes mesmos temas.

3.2 O PAPEL DA GRANDE MÍDIA JORNALÍSTICA COMO GRUPO SOCIAL ATUANTE E HEGEMÔNICO NAS DISCUSSÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Um ponto importante para essa pesquisa, já que analisaremos o discurso jornalístico desenvolvido em notícias *online* sobre a adoção do livro didático *Por uma vida melhor*, é que a mídia (e especialmente a “grande mídia” – veículos considerados mais populares e influentes) tem estado bastante envolvida com as questões de língua e ensino, se mostrando como uma contundente, sistemática e organizada voz social envolvida nessas questões. Quando antes a discussão estava mais restrita às universidades, escolas e governo,

¹⁰Tradução livre do seguinte trecho: “In the modern era, when education is compulsory and the promise of equity through education is universal, exclusion is powerfully a form of inclusion. [...] Literacy understood narrowly [perspectiva alfabetizadora], and the discourses of power or expertise understood broadly, are amongst the touchstones of exclusion.” (KALANTZIS e COPE 2003:122-123)

Hoje, o quadro pode ter mudado, no sentido de que a polêmica ganhou novos interlocutores, passando do ambiente escolar para a mídia: boa parte do professorado parece ter assimilado, pelo menos em teoria, a ideia de que o ensinar língua portuguesa é muito mais do que ensinar gramática, mas a defesa da posição normativista tem sido encampada pela televisão e pelos jornais, que multiplicaram os espaços dedicados à casuística gramatical (ILARI 2009:9).

Portanto, partimos do pressuposto de que a mídia jornalística não entra no debate como mediadora. Hoje, reconhece-se amplamente no domínio das análises discursivas que a mídia jornalística (assim como outras instituições envolvidas em amplas práticas discursivas) não reflete “a realidade dos fatos”, mas recria os fatos de acordo com diferentes visões de mundo. Opinião esta compartilhada por Lakoff, R. (2000:260):

Tradicionalmente, o governo gerava a história, a mídia a contava, e o povo a recebia e decidia o que fazer com ela. A realidade era criada em ambos os polos, não no meio. Mas agora o intermediador, o empreendedor da informação, quer atuar tanto como criador e consumidor do produto. A mídia está se transformando na criadora de nossa realidade, não somente seu condutor.¹¹

Além disso, neste estudo, “o que está em jogo não é o jornalismo ser o retrato da realidade, mas ser o sujeito [ou grupo social] privilegiado que propõe sua versão pública dos fatos [e silencia outras]” (SILVA 2009:187). A grande mídia cria a polêmica em torno de *Por uma vida melhor*, como voz atuante, que defende uma visão específica de educação e de ensino de língua materna. O faz de uma maneira relativamente ativa e consciente, através do “uso seletivo de fontes de informação, rotinas jornalísticas consagradas e seleção de assuntos para as histórias” (VAN DIJK 2010:73-74), dentre outros recursos.

Aliando-se a essa constatação, o grande e crescente número de leitores e pessoas integrantes das elites simbólicas e sociais que acompanham os jornais¹², consideramos importante avaliar se a participação dos jornais *online* analisados trabalha para disseminar uma visão de educação naturalizada, afinal,

¹¹Tradução livre do seguinte trecho: “Traditionally, the government made the story, the media told it, and the people received it and decided what to do about it. Reality was created at both ends, not in the middle. But now the middleman, the information entrepreneur, wants to act as both maker and consumer of the product. The media are becoming the creators of our reality, not merely its conduit.” (LAKOFF, R. 2000:260)

¹² “Hábitos de informação e formação de opinião da população brasileira II” de 2010, disponível em: <<http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/pesquisas/2010-12-habitos-ii/2010-12-habitos-de-informacao-e-formacao-de-opinio-da-populacao-brasileira-ii.pdf>> Último acesso em 05/08/2013.

discursos que se ligam a campos sociais específicos e a projetos particulares podem ser disseminados como se fossem universais, isto é, como se essa representação particular fosse *a mais correta, a mais justa, legítima e aceitável*. Isso, sobretudo na nossa “sociedade da informação”, pode ser *uma das mais poderosas armas de luta pelo poder* (RAMALHO e RESENDE 2011:17-18, grifos nossos).

A forma em que hoje, em grande parte das sociedades ocidentais, se configura e legitima¹³ o poder social não é mais apenas através da força, do poder coercitivo ou disciplinar da era industrial. Na chamada “sociedade da informação”, poder social legitimado é controle sobre o discurso, sobre sua produção e disseminação, ou seja, também em termos de acesso, como aponta Van Dijk (2010:23): “Muitas formas de poder contemporâneo, contudo, devem ser definidas como poder *simbólico*, isto é, em termos do acesso preferencial a – ou controle sobre – o discurso público.”

O jornal impresso e *online*, enquanto material de grande circulação, para que seja tomado como legítimo produtor e disseminador de discursos, precisa se apresentar como veículo noticioso associado às classes dominantes (ao governo, ao empresariado, à indústria). Por este motivo, a grande mídia hegemônica adota a norma culta como natural e esperada para suas práticas, sendo essa norma não marcada nem estigmatizada. Consequentemente, toma a questão da normatização linguística como causa própria, de legitimação de seu próprio grupo social e área de atuação. Um resultado dessa atitude, por exemplo, é a publicação de manuais de redação (por exemplo, pelo jornal Folha de S. Paulo e pelo Estado de S. Paulo) que são comercializados e consumidos como gramáticas do “bom português”. Temos que, do ponto de vista do campo linguístico, a mídia jornalística seria um grupo hegemônico de poder, com prestígio acumulado através do seu mais precioso capital cultural – a língua portuguesa escrita – e com seus próprios instrumentos de participação (os manuais de redação, os jornais impressos, os jornais *online* etc.).

Outro aspecto que aponta para o tratamento dos jornais *online* como um grupo hegemônico de poder é seu caráter empresarial: o fato de que são os jornais empresas que visam o lucro, e não apenas um serviço social (de informatividade), como se postula geralmente. Falcone (2008:17), citando Habermas, expõe esse ponto de vista:

Para Habermas (2002:218), a estruturação como empresas, e, portanto, com interesse comercial, fez com que os meios de comunicação se tornassem “pórtico de entrada de privilegiados interesses privados na esfera pública”.

¹³Vemos em Falcone (2008) que a questão da legitimação ultrapassa o âmbito legal, podendo ser também atribuída pelos grupos sociais a entidades e atos não codificados pelas leis.

Ao invés de dar publicidade às questões que efetivamente teriam interesse público para que pudessem ser trazidas e submetidas a um debate racional, a imprensa passa a dar publicidade à posição de alguns grupos (os patrocinadores), que, assim, buscam criar um clima de opinião, o que é qualificado pelo autor como manipulação.

Não só os jornais se engajam no campo linguístico a fim de defender sua posição prestigiada de usuários (e defensores) da norma culta, como também para manter sua posição de prestígio frente aos seus financiadores (patrocinadores), aliando-se aos seus interesses: desenvolvimento econômico liberal, livre das amarras do Estado, do compromisso público e social e direcionado a certos grupos, excluindo outros. Interesses estes que não condizem com um modelo de educação plural (dentre eles, o letramento), mas sim, com modelos excludentes ou assimilacionistas (como o modelo alfabetizador).

A grande mídia jornalística, e mais especificamente os jornais *online*, formam um grupo social, na conjuntura do debate em torno do livro *Por uma vida melhor*, aliando-se com outros grupos sociais que partilham da mesma ideologia linguístico-pedagógica. Mas, ainda mais relevante que evidenciar o efetivo posicionamento do setor jornalístico, é frisar que este grupo, por seu posicionamento social, tem acesso privilegiado à produção discursiva, e, portanto, à disseminação, reprodução e naturalização ideológica:

Controlando o acesso ao discurso público, só se permitem expressar e circular formas específicas de conhecimento e opinião, e estas podem conduzir persuasivamente a modelos mentais e representações sociais que servem aos interesses dos poderosos. Uma vez que estas representações mentais estão instaladas, os grupos dominados e seus membros terão que atuar de acordo com o interesse do grupo dominante ‘por vontade própria’. O grupo dominado pode carecer de um conhecimento ou uma educação que ofereçam alternativas, ou pode aceitar que a autoridade do grupo dominante é natural ou inevitável (VAN DIJK 2000:207).¹⁴

Assim, a grande mídia jornalística (representada aqui pelos três jornais *online* analisados) e os membros de seu grupo hegemônico, detêm controle sobre os discursos que circulam no domínio jornalístico, sobre a disseminação de certas estruturas ideológicas, e, indiretamente, sobre outros grupos sociais – as classes menos favorecidas

¹⁴Tradução livre do seguinte trecho: “Controlando el acceso al discurso público, sólo pueden expresarse y circular formas específicas de conocimiento y opinión, y éstas pueden conducir persuasivamente a modelos mentales y representaciones sociales que sirven a los intereses de los poderosos. Una vez que estas representaciones mentales están instaladas, los grupos dominados y sus miembros tenderán a actuar de acuerdo con el interés del grupo dominante ‘por su propia voluntad’. El grupo dominado puede carecer de un conocimiento o una educación que ofrezcan alternativas, o puede aceptar que la autoridad del grupo dominante es natural o inevitable” (VAN DIJK 2000:207).

socioeconomicamente, principalmente, a quem impõem uma ideologia linguístico-pedagógica conservadora.

Porém, como aponta Van Dijk (2010: 43), “o exercício do poder não se limita simplesmente a uma forma de ação [de um grupo sobre outro], mas consiste em uma forma de interação social”. Em outras palavras, o abuso de poder requer que os grupos dominados e dominantes interajam de modo que o grupo dominante mantenha-se no poder. No próximo capítulo examinaremos os recursos linguístico-discursivos que constroem e reforçam a estrutura ideológica hegemônica, e como o discurso contra-hegemônico é incorporado nas notícias.

4 ANÁLISE CRÍTICA SOCIOCognITIVA DO DISCURSO DAS NOTÍCIAS EM JORNAIS ONLINE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO POR UMA VIDA MELHOR

Uma análise crítica e sociocognitiva do discurso implica um olhar sobre as notícias a partir de diferentes abordagens – da linguística à social, considerando a interface cognitiva – de modo que a análise possibilite compreender a relação entre práticas sociais e discursos concretos, no caso desta pesquisa, construídos por veículos jornalísticos *online*. Seguindo a linha de estudos desenvolvida por Van Dijk (2010; 2012), consideramos que a interface cognitiva é o espaço onde a mediação entre os discursos e a realidade social ocorre. Desta forma, buscamos compreender as notícias analisadas a partir de elementos de natureza sociocognitiva chamados pelo teórico de modelos mentais, representações sociais e modelos de contexto. Estes elementos, uma vez concretizados no discurso através de diferentes recursos linguístico-cognitivos e discursivos, dão acesso às ideologias e conhecimentos de grupo dos produtores de textos.

Esses construtos teóricos nos ajudam a entender a linguagem como atividade construtora do mundo, pois é através da interpretação discursivamente orientada que fazemos das coisas, dos eventos e das atividades que podemos chegar a conhecer. Nesta perspectiva, a ação de conhecer é muito mais uma ação de construção, negociação, interpretação e definição de sentidos do que de identificação, cujo marco teórico vai de encontro às teorias representacionistas do conhecimento (FALCONE 2008; MARCUSCHI 2007; MONDADA e DUBOIS 2003; LAKOFF 1987). Seguindo esta linha, assumimos que quando se fala do livro *Por uma vida melhor* nas notícias, não se trata do livro em si, objeto-do-mundo, mas de um construto discursivo-cognitivo, um *objeto-de-discurso*, “cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas” (MONDADA e DUBOIS 2003: 35). Isso não implica uma negação da existência do próprio livro, da realidade extra mental, mas que nossa relação com esta realidade não pode ser direta, passando sempre por uma semiotização. Em outras palavras, quando tratamos do livro, tratamos de nossas interpretações, de nossas ideias sobre o livro, mais do que do objeto (de mundo) em si.

Com isso, somos levados a refletir sobre o próprio processo pelo qual passamos para conhecer as coisas. Nesta perspectiva construtivista da realidade, para conhecer o mundo, não basta o simples “ver por si mesmo” – há de haver uma interpretação, uma semiotização do mundo. Por isso, nem sempre as pessoas veem as mesmas coisas, eventos, pessoas etc. da mesma forma. E por isso mesmo surgem discordâncias do tipo que foi desenvolvida nas notícias analisadas quando se tem um mesmo livro (ou, mais precisamente, questões

linguísticas propostas num capítulo de um livro) visto sob diferentes prismas. Por isso também, não se trata apenas do livro em si, mas do que o livro se torna, uma vez que se torna *objeto-de-discurso*, interpretado e analisado por nós, que passamos a conferir a este objeto certos atributos e sentidos, no próprio processo de categorização e subsequente referenciação. Afinal,

Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. Ele *reelabora* os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não se postula uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua (MARCUSCHI&KOCH 1998 apud KOCH 2011: 79-80).

Quando se categoriza e se faz referência a algo, quando se nomeia algo, inevitavelmente atribuem-se traços e valores que não necessariamente são naturais às coisas: “o mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo construtivo e imaginativo e não de uma identificação de realidades discretas e formalmente determinadas” (MARCUSCHI 2007: 86). Sendo assim, o ato linguístico-discursivo da referenciação *não* é um ato passivo (o simples reconhecimento de um objeto), mas ativo, em que se atribui uns e não outros valores e traços ao objeto-de-discurso. Da mesma forma, a construção de um texto (falado ou escrito) não é a simples expressão de fatos sobre um determinado evento, mas a reconstrução do evento segundo certos pontos de vista.

A partir do marco sociocognitivo interacionista, a noção de modelos mentais postulada por Van Dijk (2010; 2012) ajuda a explicar como cada indivíduo pode adotar perspectivas diferentes acerca do mesmo evento, como, por exemplo, as interpretações divergentes sobre a adoção do livro didático *Por uma vida melhor*, vista como problemática por alguns (grupo hegemônico) e natural por outros (grupo contra hegemônico). Isto por que os modelos mentais, segundo a definição de Van Dijk (2012: 92), “não representam objetivamente os eventos de que fala o discurso, mas antes a maneira como os usuários da língua interpretam ou constroem cada um a seu modo esses eventos, por exemplo, em função de objetivos pessoais, conhecimentos ou experiências prévias”. Os modelos mentais, portanto, são construtos individuais, na medida em que são interpretações subjetivas de eventos, mas também socialmente constrangidos, pois a base para a sua construção encontra-se em representações dos mesmos eventos social e culturalmente compartilhadas (os conhecimentos

referidos na citação do autor). Como o próprio Van Dijk (2012:96) indica, muito do conhecimento pessoal (modelos mentais) que temos, “está diretamente relacionado à informação presente na memória ‘semântica’ [social], isto é, ao conhecimento compartilhado socioculturalmente, por exemplo [...] sobre jornais”. Este conhecimento compartilhado socioculturalmente é o que vai informar em parte as chamadas representações sociais dos diferentes eventos, atividades, processos e participantes em diferentes situações comunicativas.

Tendo em vista que formamos modelos mentais individuais em interação com representações sociais compartilhadas das coisas do mundo, é importante lembrar que, além disso, também construímos interpretações de situações comunicativas que tratam destas coisas do mundo. O construto teórico apontado por Van Dijk (2012) para dar conta destas interpretações é o modelo de contexto, que vai orientar como percebemos as situações comunicativas, como, por exemplo, as notícias sobre *Por uma vida melhor*, a partir do que é tomado como relevante na conjuntura em que a notícia é produzida. Estes modelos de contexto, enquanto modelos mentais, são subjetivos (a minha interpretação da situação comunicativa) e ao mesmo tempo socioculturalmente informados, dinâmicos, plásticos e constantemente atualizados para “garantir que os participantes possam produzir textos ou falas *adequados* na situação comunicativa presente e que possam compreender a adequação dos textos ou falas dos outros” (VAN DIJK 2012: 37). Assim os modelos de contexto postulados pelo teórico são “responsáveis” pelo controle da produção discursiva e da compreensão textual.

A coerência dos textos, portanto, é construída a partir das interpretações possíveis (incluindo aquelas pretendidas pelo produtor do texto) no ato de leitura, e não é intrínseca ao texto. De modo que, para que haja maiores chances de que o leitor alcance a interpretação pretendida, o produtor do texto deve elaborar seu discurso orientado por modelos de contexto com base em modelos mentais e representações sociais bastante generalizados para que sejam em grande parte compartilhados. Por exemplo, no caso das notícias analisadas sobre o livro didático de língua portuguesa, os discursos dos jornais são elaborados com base na ideia bastante generalizada e difundida no senso comum de que o ensino de língua deve almejar a produção de formas gramaticais consideradas “corretas”. Essa ideia, por sua vez, é derivada de uma ideologia sobre o ensino de língua materna baseada no modelo autônomo de letramento, como vimos no capítulo anterior.

Reconhecemos que não é possível apontar para modelos mentais e modelos de contexto empíricos (VAN DIJK 2012). Porém, estes podem ser inferidos de forma abstrata

através da análise dos textos concretos. Segundo Van Dijk (2012: 189) “qualquer generalização, portanto, pressupõe que se faça abstração, em um ou mais níveis, das construções pessoalmente únicas dos condicionamentos comunicativos relevantes da situação, isto é, dos modelos de contexto individuais”. Além disso, os conhecimentos ativados, (re)construídos e solicitados nos textos concretos, nas notícias, têm sua aplicação estratégica na “produção e compreensão dos pronomes, dos demonstrativos, das expressões definidas e indefinidas, e assim por diante. Enfim, muitos aspectos do texto e da fala recebem sua forma dos modos como os participantes representam e administram o conhecimento (mútuo)” (VAN DIJK 2012:131-132). São algumas destas formas que analisamos para tentar acessar como foi representado e administrado o conhecimento acerca do livro didático, do ensino de língua materna e da participação dos diferentes agentes neste evento.

Como indicado anteriormente, o *corpus* analisado está dividido em dois grupos: um *corpus* restrito, composto de 8 notícias, que são representativas do *corpus* ampliado composto por 27 matérias dos principais jornais *online* Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo e O Globo. Este *corpus* ampliado, por sua vez, é representativo do grupo chamado “grande mídia”, por serem estes veículos tradicionalmente de maior prestígio e número de leitores tanto em sua forma impressa quanto virtual.

Para melhor entender como os jornais *online* participaram de modo ativo nas discussões acerca do livro didático, abarcando questões de ensino de língua materna, e do papel da educação formal, exploramos algumas categorias de análise que estão relacionadas à organização do texto noticioso e outras que remetem a estratégias linguístico-cognitivas mais pontuais. A *organização da notícia* é um aspecto que, de forma geral, aponta para estruturas de relevância nas matérias, que nos ajudam a perceber o que deve ser tomado como essencial para o entendimento do evento noticiado, na visão do jornal. Desta forma, o que é salientado ou tomado como relevante em estruturas do texto noticioso como os títulos, subtítulos, *leads*, *subleads* e em partes geralmente menos lidas da notícia (últimos parágrafos) deve ser considerado, pois ajudará a revelar que grupos e ideias são apoiadas (geralmente figurando nas estruturas iniciais) e quais são considerados menos relevantes (geralmente figurando nas estruturas finais).

Além de considerar quais informações são selecionadas para figurar em quais estruturas da notícia, também é importante investigar a forma como estas informações são apresentadas. Assim, nos debruçamos sobre questões mais pontuais de *composição dos títulos, subtítulos e leads* das matérias, bem como de *seleção e organização do discurso*

reportado (como as diferentes vozes de diferentes grupos sociais são incorporadas no texto jornalístico) e de *seleção e distribuição das informações no texto*.

Estas categorias, por sua vez, nos levaram a identificar outros fenômenos recursivos mais pontuais a que denominamos *estratégias linguístico-cognitivas*. Estes fenômenos, observados recorrentemente na composição das estruturas iniciais dos textos, apontam para a construção do *objeto-de-discurso* “livro didático *Por uma vida melhor*”, e de questões ligadas a este objeto, como o conceito de “erro”, “linguagem popular”, e até da atuação dos participantes envolvidos no debate. Assim, as *descrições nominais* empregadas para qualificar o livro nos deixam entrever quais atributos do *objeto-de-discurso* são tomados como essenciais para sua significação, de acordo com o julgamento dos jornais. Da mesma forma, os processos de referenciação que envolvem tanto *Por uma vida melhor*, como aqueles conceitos relacionados a ele, apontam para uma categorização do objeto central do debate que o transfigura – como vimos, o livro em si, quando analisado detidamente, não corresponde totalmente ao objeto que o discurso jornalístico, apoiado no discurso hegemônico, sugere.

Além destas estratégias que apontam para a construção do objeto do debate, analisamos algumas outras escolhas discursivas e linguístico-cognitivas que contribuem para a elaboração do próprio contexto através do qual o evento deve ser entendido. A *lexicalização do embate Nós x Eles* – em que o grupo Nós representa o grupo hegemônico, e o grupo Eles, o contra-hegemônico – aponta para uma polarização bastante clara e bem definida. Esta polarização, por sua vez, é uma forma de “traçar linhas” ideológicas. Ao adotar certa lexicalização repetidamente e naturalizadamente, os jornais demonstram adotar uma postura ideológica em relação ao grupos, e ao próprio contexto do debate. Esta mesma postura pode ser observada através da análise das *estruturas sintáticas* empregadas, que ora enfatizam o papel central do livro, ora a agência de um determinado grupo social na adoção do livro.

Esclarecemos que estas categorias de análise, embora apresentadas separadamente, têm de ser vistas como fenômenos discursivos, linguísticos e cognitivos em interação. Assim, elas nos possibilitam chegar a um construto discursivo-cognitivo sobre o evento, o livro, o ensino de língua materna e a atuação do governo, que pode ser observado em todas as notícias, bem como fornecem um direcionamento para a pretendida compreensão das notícias pelo leitor. Muitas das estratégias linguístico-cognitivas, portanto, serão identificadas nos títulos e sumários (subtítulos e *leads*) das notícias, que, por sua vez, orientam a macroestrutura do texto. De modo que a análise destas estratégias está imbricada à análise da organização da notícia. Ao longo das discussões, daremos exemplos de alguns pontos com

trechos das notícias. Por fim, discutiremos as implicações do emprego destas estratégias no jogo de poder que envolve as questões postas pelo debate.

4.1 TÍTULOS, SUBTÍTULOS E *LEADS*: ESTABELECENDO AS MACROPROPOSIÇÕES DAS NOTÍCIAS

De acordo com Van Dijk (1988; 2010), os sentidos dos textos são construídos em dois níveis que se complementam – macroestrutura e microestruturas. A análise da macroestrutura de um texto daria acesso a sentidos globais do discurso, através de uma espécie de macro semântica que “permite descrever os significados de parágrafos, seções ou capítulos inteiros do discurso escrito” (VAN DIJK 1988: 26)¹⁵. Parte desta macroestrutura é estabelecida pela própria organização de diferentes gêneros textuais, como a notícia por exemplo, que tem sua estrutura convencionada de modo que deve haver um título, subtítulo e *lead* (ou pelo menos o título e *lead*), antecedendo a narração mais detalhada do evento propriamente dita. Reproduzimos abaixo nossa versão do esquema encontrado em Van Dijk (1988: 55) com as possíveis partes integrantes do texto noticioso.

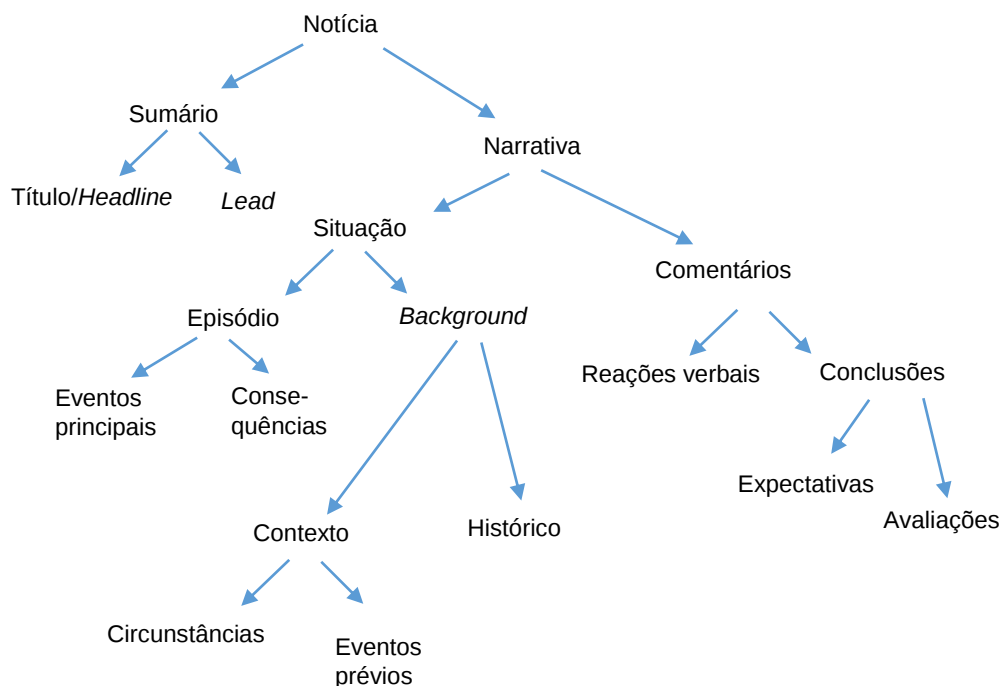


Figura 4. Estruturas Hipotéticas do Esquema da Notícia. Adaptado e traduzido de Van Dijk (1988:55)

¹⁵Tradução livre do seguinte trecho: “[...] allow us to describe the meanings of whole paragraphs, sections, or chapters of written discourse”. (VAN DIJK 1988:26)

Embora a determinação destas categorias esquemáticas seja hipotética (não necessariamente ocorrendo sempre ou necessariamente com estes “nomes”) e as próprias categorias sejam abstratas, podendo ser realizadas de diferentes maneiras nos textos concretos, Van Dijk (1988:57) aponta que “esquemas de notícias de fato existem, e [...] tanto jornalistas e leitores, pelo menos implicitamente, utilizam-nas na produção e compreensão de notícias”.¹⁶

Destas categorias esquemáticas, o título/*headline*¹⁷ é uma das mais significativas em estabelecer o sentido global da notícia, pois, o que é tomado como relevante na visão do jornal vai ser salientado no título das notícias, como é de costume à prática jornalística¹⁸. A importância de considerarmos os títulos (*headlines*) na análise de textos noticiosos diz respeito ao aspecto sociocognitivo de topicalização das notícias. Segundo Van Dijk (1988), a forma como é topicalizada a notícia (normalmente acessível através da análise do que é posto/sugerido no título, bem como nos subtítulos e *leads*), tende a servir de guia para a interpretação/compreensão do texto: “Tópicos são cruciais para o entendimento geral de um texto, por exemplo, no estabelecimento de coerência global; além disso, no micronível, eles agem como um controle semântico *top-down* sobre a compreensão local” (VAN DIJK 1988:35)¹⁹. De modo que o que é posto como tópico ou macro proposição ajuda a guiar a interpretação de outras proposições mais locais do texto.

4.1.1 As Estratégias linguístico-cognitivas empregadas na composição dos títulos das notícias

Dada a importância da consideração dos títulos para o entendimento do sentido global dos textos e das notícias em particular, voltamo-nos para uma análise mais minuciosa desta estrutura em nosso *corpus*, levando em consideração algumas das estratégias linguístico-cognitivas apontadas anteriormente. O emprego de certos itens lexicais, de estruturas sintáticas específicas, e as descrições nominais empregadas na construção do objeto-de-discurso *Por uma vida melhor* nos títulos, orientam argumentativamente os sentidos globais

¹⁶Tradução livre do seguinte trecho: “[...] news schemata indeed exist, and that both journalists and readers at least implicitly use them in the production and understanding of news”. (VAN DIJK 1988:57)

¹⁷De acordo com Marcuschi (1986), os títulos constituem o primeiro dado linguístico-cognitivo dos textos, apontando, a partir daí, o tópico discursivo. Dessa forma, os títulos organizam cognitivamente o texto, ao trazer a macroproposição a ser desenvolvida em seu corpo.

¹⁸Com Falcone (2008), lembramos que a prática jornalística é constrangida não só por questões ideológicas, mas também por questões mais práticas de tempo para a escrita/veiculação da notícia, de espaço para o desenvolvimento do texto, de acesso a fontes de informação etc.

¹⁹Tradução livre do seguinte trecho: “Topics are crucial in the overall understanding of a text, e.g., in the establishment of global coherence; and they act as a semantic, top-down control on local understanding at the microlevel”. (VAN DIJK 1988:35)

dos textos, deixando bastante claro o posicionamento dos jornais em relação à adoção do livro. Vejamos os títulos das 27 notícias coletadas:

Quadro 1. Títulos das notícias do corpus ampliado

Título	Veículo	Data
Livro adotado pelo MEC defende 'erro'	O Estado de S. Paulo	13/05/2011
Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância	Folha de S. Paulo	14/05/2011
MEC distribui livro que aceita erros de português	O Globo	14/05/2011
Cristovam Buarque critica livros didáticos que admitem ensino com erros de gramática	O Estado de S. Paulo	16/05/2011
Academia critica livro do MEC que defende erros de português	Folha de S. Paulo	16/05/2011
Procuradora da República prevê ações contra uso de livro com erros pelo MEC; autora se defende	O Globo	16/05/2011
MEC lava as mãos no caso dos livros com erros	O Globo	16/05/2011
Para presidente da ABL, livro adotado pelo MEC valida erros grosseiros	O Globo	16/05/2011
Imortal da ABL também critica a cartilha	O Globo	16/05/2011
Haddad falta a audiência do Senado sobre livros didáticos e líder do PSDB pede recolhimento de obras com erros	O Globo	17/05/2011
Haddad disse que não vai recolher o livro polêmico	O Estado de S. Paulo	18/05/2011
Editora emite nota em defesa de livro do MEC	O Estado de S. Paulo	18/05/2011
ONG diz que livro distribuído a escolas não ensina erros	Folha de S. Paulo	18/05/2011
MEC descarta regra do "jeito certo" de falar desde 1997	Folha de S. Paulo	18/05/2011
Haddad defende livro, mas Enem exige norma culta	O Globo	18/05/2011
Livro que tolera erros na fala não será recolhido	O Estado de S. Paulo	19/05/2011
Acusação contra livro é equivocada, defende Haddad	O Globo	19/05/2011
Associação Brasileira de Linguística defende livro do MEC	Folha de S. Paulo	21/05/2011
Senadores tucanos pedem medidas contra livro do MEC	O Estado de S. Paulo	25/05/2011
Defensoria quer recolhimento de livro polêmico	O Estado de S. Paulo	31/05/2011
Livro de alfabetização não prega erro gramatical, diz ministro	Folha de S. Paulo	31/05/2011
Ministro compara crítica de livro didático polêmico a fascismo	Folha de S. Paulo	31/05/2011
Haddad diz que livro do MEC não preconiza erro gramatical	O Globo	31/05/2011
Oposição critica seleção de livros didáticos distribuídos pelo MEC	O Globo	31/05/2011
Críticos adotam 'viés fascista', diz Haddad	O Estado de S. Paulo	01/06/2011
MPF arquiva processo sobre livro do MEC que defendia 'norma popular' da língua portuguesa	O Globo	01/07/2011
Justiça permite que livro com erros de português não seja mais recolhido	O Globo	22/09/2011

Dentre as muitas estratégias de referência, “por meio das quais se procede à categorização ou recategorização discursiva dos referentes” (KOCH 2011: 85), Koch aponta

uma estratégia que é recorrentemente utilizada nas notícias analisadas nesta pesquisa para fazer referência ao objeto-de-discurso *Por uma vida melhor*: o uso de descrições nominais (definidas e indefinidas).

Ressaltamos com a autora que a descrição e ou nomeação de um objeto-de-discurso é uma forma de “operar uma seleção entre as propriedades atribuíveis a um referente, daquela(s) que, em dada situação discursiva, é (são) relevante(s) para a viabilização de seu projeto de dizer” (KOCH 2011: 87). Em outras palavras, as expressões nominais e descrições apontam para o que é considerado relevante para o produtor do texto na construção daquele objeto-de-discurso. A perspectiva sociocognitiva do emprego de certas expressões nominais nos faz focar na *funcionalidade discursivo-cognitiva* da utilização dessas expressões por exemplo, nos processos de (re)categorização, (re)ativação na memória e/ou (re)focalização do referente.

Desta forma, as descrições nominais que identificam e qualificam o livro *Por uma vida melhor* encontradas nos títulos das notícias não só atuam na organização do texto, ou para informar sobre o que se trata a notícia, mas, como operadores semântico-pragmáticos na orientação argumentativa dos textos noticiosos desde seus títulos:

A função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multifuncionais que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva (KOCH 2011: 106).

A Tabela 1 demonstra que em grande parte dos títulos das notícias as descrições nominais do *objeto-de-discurso* “livro didático” ressaltavam o atributo *político*, de ser um livro “adotado pelo MEC”, “do MEC”, “distribuído pelo MEC”; em outro número significativo dos títulos, foi resgatado o atributo do *erro*, como em “livro que tolera erros na fala”. As retomadas do referente “erro” como “linguagem popular” (como veremos mais adiante na análise dos subtítulos e *leads*) implicam que a linguagem popular seja o lugar do “erro”, ou, pelo menos, inadequada para a sala de aula. Sendo assim, as nominações que ressaltam este atributo, foram consideradas sob a rubrica do atributo do erro também. Já o que consideramos “neutro” foram as descrições nominais que não necessariamente ressaltaram o atributo político ou do erro, como, por exemplo “livro didático”, “livro de alfabetização”, ou até mesmo “livro polêmico”.

Tabela 1. Descrições nominais de acordo com atributos presentes nos títulos das notícias

	Erro	Político	Ambos	“Neutro”
Títulos	7	4	6	8
Total	17			8

Temos que, de 25 títulos que fazem referência ao objeto-de-discurso *Por uma vida melhor*, 17 realizam um processo de retomada dos atributos político e/ou do erro, colocando estes dois atributos como relevantes para a compreensão da notícia.

Os textos desenvolvidos a partir dos títulos muitas vezes retomam o objeto-de-discurso livro didático *Por uma vida melhor*, como “o livro”, “a obra”, “o material”, ou seja, através de termos com uma carga ideológica menor, que não recategorizam nem refocalizam o referente, permanecendo assim, a primeira proposta de construção do objeto. Podemos observar isto no exemplo abaixo:

Exemplo 1:

Título: Editora emite nota em defesa de *livro do MEC*

Subtítulo: Trecho que gerou polêmica faz parte do capítulo 'Escrever é diferente de falar', do livro '*Por uma Vida Melhor*'

Leia abaixo texto de autoria da doutora em educação e coordenadora geral da Ação Educativa, Vera Masagão Ribeiro. O artigo foi publicado na terça-feira, dia 17, no site da editora Global, que publicou o livro *Por uma Vida Melhor*. A obra, destinada à educação de jovens e adultos, criou polêmica por defender o uso de variantes linguísticas populares como adequadas.

(**O Estado de S. Paulo**, 18/05/2011)

Em grande parte das notícias, a referência que se mantém, portanto, é aquela elaborada nos títulos, a partir das descrições nominais que ressaltam os atributos “político” e do “erro”. Em outros casos, menos recorrentes e analisados mais à frente, observamos que há refocalização do objeto-de-discurso, mas que esta refocalização reforça esses atributos. Desta forma, o livro *Por uma vida melhor* foi tornado polêmico pelos jornais *online* ao passo que estes fizerem recorrentes referências ao mesmo como um livro didático que ensina errado e que havia sido aprovado por um programa do governo federal, ambas construções que vão de encontro às representações do senso comum sobre ensino e política de ensino de língua materna.

As estruturas sintáticas empregadas nos títulos das notícias também são elucidativas no que diz respeito ao posicionamento dos jornais em relação ao evento. Ora utiliza-se estruturas sintáticas que colocam o MEC como agente da adoção do livro (apontando o

ministério como o responsável pela “polêmica”, enfatizando o aspecto de poder da questão), como em “MEC distribui livro que aceita erros de português” (**O Globo**, 14/05/2011). Ora utiliza-se estruturas sintáticas passivas para evidenciar o livro em si, como peça central e relevante, como em “Livro adotado pelo MEC defende 'erro’” (**O Estado de S. Paulo**, 13/05/2011).

Além disso, a forma em que a maior parte dos títulos é composta sintaticamente – com estruturas no presente do indicativo – sugere que deveríamos entender as macro proposições ali postas como verdadeiras. Este fato também evidencia a estratégia retórica e persuasiva dos jornais apontada por Van Dijk (1988: 83-84) de apresentar um caráter factual ao seu discurso, em outras palavras: “a formulação de sentidos de uma maneira que eles não sejam simplesmente entendidos mas também aceitos como a verdade ou pelo menos uma possível verdade” (VAN DIJK 1988:83)²⁰. De modo que, quando se lê num título de notícia que “Livro adotado pelo MEC defende 'erro’”, um leitor desavisado não questionaria a veracidade da informação.

De fato, muito dos títulos topicalizam as notícias de modo que desinformam, ao ser incompletos e simplificadores, evitando mencionar muitos aspectos que seriam relevantes para se julgar de fato a adequação ou não dos postulados linguístico-pedagógicos do capítulo. A desinformação, por sua vez, é uma das formas de manipulação e abuso de poder apontadas por Van Dijk (2010).

Além dessas duas estratégias linguístico-cognitivas (Descrições nominais e Estruturação sintática), identificamos também a Polarização Nós x Eles através do léxico como uma estratégia empregada nos títulos a fim de classificar os grupos participantes como um grupo que critica e outro que se defende na construção da macroproposição sobre o evento. Embora estes campos lexicais tenham sido suscitados em alguns dos títulos, é nos sumários das notícias que eles são mais empregados, e portanto, desenvolvemos sua análise em mais detalhe na próxima sessão.

4.1.2 As Estratégias linguístico-cognitivas nos subtítulos e *leads* das notícias: reforçando macroproposições

Os textos noticiosos, como discutimos acima a partir da teoria de Van Dijk (1988), terão, obrigatoriamente, uma seção de sumário logo após o título, composta pelo subtítulo

²⁰Tradução livre do seguinte trecho: “the formulation of meanings in such a way that they are not merely understood but also accepted as the truth or at least a possible truth.”(VAN DIJK 1988:83)

e/ou *lead* (parágrafo inicial que indica as informações consideradas pelo jornalista como essenciais para situar a notícia, normalmente respondendo às questões: Quem? Quando? Onde? e Como?). Seguindo Falcone (2003:48-49) lembramos que “De acordo com os manuais de redação jornalística, a resposta a essas perguntas garantiria um texto objetivo, e apresentaria ao leitor as informações mais importantes já no primeiro parágrafo do texto.” De modo que podemos considerar estas informações como aquelas que o jornalista (enquanto integrante de uma instituição social, inserido numa práxis ideologicamente orientada) julga mais relevante para a compreensão da notícia. Também podemos considerar estas informações (e a forma com que são construídas) como aquelas que complementam ou reforçam a macroproposição posta nos títulos das matérias.

A primeira observação que fazemos deste espaço das notícias, em relação à estratégia de Lexicalização do embate Nós x Eles²¹, é a escolha dos itens lexicais que remetem à “crítica” e à “defesa” quando se caracteriza a atuação dos grupos hegemônico e contra-hegemônico, respectivamente. Embora esta lexicalização tenha sido empregada em diferentes espaços das notícias, e de diferentes formas (ora como verbo introdutor de fala, ora como nominalização), ela é recorrentemente utilizada nos subtítulos e *leads*, tornando-se importante considerar esta estratégia, em interação com a composição dos títulos, no estabelecimento dos sentidos globais dos textos.

Notamos que o ato de “criticar” foi o mais utilizado pelos jornalistas para classificar a postura ou atitude do grupo hegemônico (Nós) em relação ao livro, ao evento e ao grupo contra-hegemônico (Eles). Por outro lado, quando as notícias faziam referência às ações do grupo contra hegemônico, o campo lexical mais frequentemente suscitado foi o de “defesa”. Cria-se, dessa forma, dois lados no debate em torno do livro – um que critica, outro que defende –, polarizando os dois grupos, numa estratégia discursiva-ideológica de organização do poder social (VAN DIJK 2010).

Uma forma de interpretar o posicionamento de “defesa” é como um posicionamento de justificativa, por exemplo, quando somos questionados a respeito de alguma atitude ou ideologia. Assim, a configuração do debate é uma em que o grupo contra-hegemônico precisa se justificar frente aos questionamentos do grupo hegemônico. O poder e controle da situação, nesta configuração, estão com o grupo que questiona ou critica. Enquanto o outro grupo precisa argumentar para legitimar, ou defender, seu posicionamento.

²¹Van Dijk (2010:137) aponta a polarização Nós x Eles como uma estratégia ideológica empregada através da “auto-apresentação” positiva e da “outro-apresentação” negativa que corroboram a “polarização intragrupal-extragrupal em práticas sociais, discursos e pensamentos”.

Expomos abaixo um levantamento das ocorrências encontradas nos títulos, subtítulos, *leads* e no corpo das notícias dos três jornais *online* que compõem o *corpus* da pesquisa, em relação aos grupos hegemônico e contra-hegemônico:

Tabela 2. Lexicalização do embate Nós x Eles

Campo Lexical	Ocorrência em relação ao grupo Hegemônico	Ocorrência em relação ao grupo Contra hegemônico
Crítica	15	2
Defesa	5	39

Esses campos lexicais são retomados ainda por colunistas e escritores de artigos de opinião sobre o debate (tanto do grupo hegemônico, como do grupo contra-hegemônico), para a composição de seus títulos, fazendo referência ao evento como em “Uma defesa do "erro" de português”²², ou 'A batalha da língua na guerra das culturas'²³ (que não emprega o lexema “defesa”, mas implica este termo dentro do campo lexical bélico) e na maioria das outras notícias, o que indica que foram aceitas como naturais, não questionáveis, desfavorecendo um redirecionamento da questão.

O problema causada pelo emprego de tal lexicalização é que esta estratégia de construção de conhecimento procura orientar a leitura e compreensão das notícias de modo a subverter a legitimidade/autoridade dos autores do livro, dos linguistas que apoiam o livro e do MEC. Constrói-se discursivamente um modelo de situação em que o grupo que critica, acusa e pede recolhimento do livro (o grupo hegemônico, em que o jornal se insere ao adotar esta lexicalização), é o grupo que almeja reafirmar seu poder social ao estabelecer sua autoridade de vetar o livro, de determinar o que é certo ou errado em termos de ensino de língua materna. Já o outro grupo (contra-hegemônico), que precisa se defender, justificar e explicar é aquele que detém essa autoridade por seu posicionamento social (Ministério da Educação), ou pela formação acadêmica (linguistas e educadores, incluindo os autores do livro), mas a vê questionada, e assim precisa defender seu ponto de vista para que este possa ser considerado válido ou legítimo.

²²Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/916634-uma-defesa-do-erro-de-portugues.shtml>>.

²³Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,artigo-a-batalha-da-lingua-na-guerra-das-culturas,720978,0.htm>>.

Devemos lembrar o fato de que os jornais *online* têm controle total sobre a produção discursiva nestas instâncias (principalmente na elaboração das notícias) e que isto, como Van Dijk (2010) indica, resulta muitas vezes em abuso de poder (pela exclusão de vozes de diferentes grupos, pela estruturação arbitrária dos temas, pelas práticas institucionalizadas dos jornais etc.). No caso das notícias aqui analisadas, as vozes do grupo contra-hegemônico são ouvidas, o que poderia projetar uma imagem de democratização do espaço jornalístico (FALCONE 2003), mas, porque recorrentemente introduzidas pela categorização de “defesa”, “justificativa” etc. são postas sob uma configuração pejorativa do grupo contra-hegemônico, o que demonstra que estes jornais *online* compartilham das atitudes e crenças (ideologias) do grupo dominante.

Observamos nos sumários das matérias analisadas que a lexicalização do embate Nós x Eles (por vezes empregada já nos títulos) é reforçada nesses espaços, como nos seguintes exemplos (grifos nossos):

Exemplo 1:

Título: Cristovam Buarque *critica* livros didáticos que admitem ensino com erros de gramática

Lead: Em discurso nesta segunda-feira, 16, no Plenário, o senador Cristovam Buarque (PDT-DF) *criticou* livros didáticos autorizados pelo Ministério da Educação (MEC) que admitem o ensino da língua portuguesa com erros de gramática. Assim, de acordo com o senador, o Brasil vai criar duas línguas: o Português dos condomínios e dos shoppings e o Português das ruas e dos campos. (O Estado de S. Paulo, 16/05/2011)

Exemplo 2:

Título: Academia *critica* livro do MEC que *defende* erros de português

Subtítulo: A ABL (Academia Brasileira de Letras) *criticou* em nota o livro didático distribuído pelo MEC (Ministério da Educação) que *defende* erros de português. (Folha de S. Paulo, 16/05/2011)

Exemplo 3:

Título: *Acusação* contra livro é equivocada, *defende* Haddad

Lead: O ministro da Educação, Fernando Haddad, *defendeu* nesta quinta-feira (19) a abordagem utilizada pelo livro Por uma Vida Melhor, de alfabetização de adultos, que *defende* o uso da norma popular em situações de fala. O livro causou polêmica ao incluir frases com erro de concordância como “nós pega o peixe” em uma lição que apresentava a diferença da norma culta e a falada. No texto, a autora da obra *defende* que os alunos podem falar do “jeito errado”, mas devem dominar as regras da norma culta e ter atenção quanto ao seu uso. Para o ministro, *acusação* de que o livro “ensina a falar errado” é um equívoco. (O Globo, 19/05/2011)

Além disso, em alguns casos, nos subtítulos e *leads*, há uma expansão do campo semântico inicial (crítica x defesa) para encobrir também o campo semântico bélico, através

do emprego de itens lexicais como “acusação”, destacado no Exemplo 3, evidenciando que o “debate” em torno do livro pode ser abordado como uma “guerra linguística”, nos termos de Lakoff, R. (2000).

Subtítulos e *leads* reforçam assim a macroproposição sobre a atuação dos grupos no debate acerca de *Por uma vida melhor* em que um grupo (hegemônico) critica e o outro grupo (contra-hegemônico) se defende, ao mesmo tempo em que resgatam representações mentais sobre estes grupos para a compreensão dos leitores. A importância da consideração destas estruturas, as informações e modo como as informações são apresentadas nelas, está não só no fato de serem práticas ideologicamente orientadas, mas também fatores cognitivamente significativos quando da reconstrução da notícia pelo leitor.

Ressaltamos, portanto, que não só os jornalistas consideram como relevantes essas representações e os modelos mentais e de contexto suscitados por elas, mas que elas remetem a modelos existentes no conhecimento compartilhado. As representações sociais e modelos mentais suscitados nestas matérias, portanto, resgatam e remetem a representações e modelos já “estabelecidos” e mais generalizados, parte do conhecimento comum, sobre questões de ensino de língua materna e de ensino em geral, autorizando afirmações como a que está em destaque no seguinte exemplo:

Exemplo 4:

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.
(Folha de S. Paulo, 14/05/2011)

Esta frase funciona de modo a suscitar outras discussões sobre ensino de português que, por sua vez, reforçarão modelos existentes sobre os diferentes grupos envolvidos – um grupo que luta para preservar “nossa língua”, e outro que não se importa com mudanças na norma, por exemplo. Esse resgate de representações anteriores fica evidenciado também nas falas dos entrevistados, como podemos observar no seguinte trecho:

Exemplo 5:

Autor de dezenas de livros infantis e sobre Machado de Assis, o escritor Luiz Antônio Aguiar também é contra a novidade:
- Está valendo tudo. *Mais uma vez, no lugar de ensinar, vão rebaixar tudo à ignorância.* Estão jogando a toalha. Isso demonstra falta de competência para ensinar.
(O Globo, 16/05/2011)

Também observamos durante as análises destes espaços textuais que as descrições nominais utilizadas na construção do objeto-de-discurso *Por uma vida melhor* empregadas

nos títulos das notícias, foram elaboradas nos subtítulos e *leads* de modo a reforçar os atributos “político” e do “erro”:

Exemplo 6:

Título: *Livro adotado pelo MEC defende ‘erro’*

Subtítulo: "Nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe". Para os autores do *livro de língua portuguesa Por uma Vida Melhor, da Coleção Viver, Aprender, adotado pelo Ministério da Educação (MEC)*, o uso da língua popular - ainda que com seus erros gramaticais - é válido.

Neste exemplo, ao retomar o referente “Livro” do título, o jornalista recategoriza-o como “livro de língua portuguesa”, suscitando na mente dos leitores conceitos e atributos de livros de língua portuguesa conhecidos por eles, possivelmente associados às frequentes gramáticas normativas utilizadas ainda nas escolas como material primário nas aulas de português. Desta forma, tudo o mais que se associa ao livro será posto em contraposição a estes modelos conhecidos de livros de português. Assim, a “validação” dos “erros gramaticais” em *Por uma vida melhor*, é posta em contraste com o tratamento tradicionalmente dado a estes mesmos fenômenos nos livros de português/gramáticas normativas, a saber, de condenação ou exclusão da possibilidade de desvios do que é considerado como norma culta.

Isto fica ainda mais claro quando observamos a construção do objeto-de-discurso “erro” nos subtítulos e *leads* das matérias, como podemos ver no Exemplo 6 acima. O referente “erro” do título, é retomado no subtítulo como “uso da língua popular”. A mesma estratégia de referenciação é realizada no Exemplo 7 (abaixo) e em outras partes das notícias (como no Exemplo 8):

Exemplo 7:

Título: MEC distribui *livro que aceita erros de português*

Lead: O Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação (MEC), distribuiu a cerca de 485 mil estudantes jovens e adultos do ensino fundamental e médio *uma publicação que faz uma defesa do uso da língua popular*, ainda que com incorreções. Para os autores do livro, deve ser alterado o conceito de se falar certo ou errado para o que é adequado ou inadequado. Exemplo: "Posso falar 'os livro'?" Claro que pode, mas dependendo da situação, a pessoa pode ser vítima de preconceito linguístico" - diz um dos trechos da obra "Por uma vida melhor", da coleção "Viver, aprender".

(O Globo, 14/05/2011)

Exemplo 8:

No domingo, o livro já tinha sido duramente criticado por educadores e escritores. O MEC confirmou que não pretende retirar a publicação das escolas, alegando que não tem ingerência sobre o conteúdo das obras. Afirmando que se manifestava como mãe e sem analisar o aspecto jurídico da questão, Janice disse que ficou chocada com as notícias sobre o livro com *erros* aprovado e distribuído pelo MEC. Os autores defendem que *essa linguagem coloquial* não poderia ser classificada de certa ou errada, mas de adequada ou inadequada.

(O Globo, 16/05/2011)

Através desta associação da linguagem popular, ou a variação popular com o “erro” e remetendo a modelos dominantes de ensino baseados na exclusão do erro e na prescrição de normas, os jornais constroem uma macroproposição em que o livro didático *Por uma vida melhor*, compreendido como um produto do MEC, deve ser criticado e recolhido. Esta macroproposição aludida nos títulos e reforçada nos subtítulos é desenvolvida mais detalhadamente através das citações diretas dos participantes do debate, no corpo das notícias. Veremos a seguir como a seleção das informações que contextualizam o evento, e a seleção e organização do discurso reportado dos participantes reforçam as macroproposições a favor das ideologias do grupo hegemônico em detrimento daquelas do grupo contra-hegemônico.

4.2 ANÁLISE DA SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DAS INFORMAÇÕES NO CORPO DA NOTÍCIA

Na composição de uma notícia (assim como de qualquer outro texto), um processo cognitivo-discursivo significativo é o de seleção das informações que serão apresentadas, após a elaboração da macroproposição, em geral elaborada no título e sumário (como vimos na sessão anterior). Este processo cognitivo-discursivo é especialmente significativo para nós analistas, pois é um indicador do que é considerado relevante na visão do jornalista em relação ao evento noticiado, apontando aos modelos mentais, representações sociais e modelos de contexto que estão sendo negociados.

Além disso, não só a seleção de informações é importante, mas também a distribuição destas informações no corpo da notícia. Afinal, como explica Falcone (2003: 28-29), dado “o texto jornalístico construído a partir do critério do mais relevante no início do texto (título, subtítulo, lead e sublead) para o menos relevante (nos dois últimos parágrafos), a seleção de fatos ou atores sociais que irão figurar as primeiras partes da notícia ou reportagem é uma ação ideologicamente orientada”. Portanto, ao observar a relação entre essa seleção e a forma em que as informações são distribuídas no corpo das matérias, podemos ter uma melhor compreensão de como o jornalista entendeu este evento (os modelos mentais e representações sociais que formam a base dessa compreensão), bem como o modelo de contexto adotado para seu trabalho no momento da composição do texto jornalístico.

Vimos na análise das estratégias linguístico-cognitivas utilizadas na composição dos títulos e sumários das notícias, que foram tomados como relevantes os atributos “político” e de “erro” para a apresentação de *Por uma vida melhor*, bem como a participação do MEC na

adoção do livro. Esses aspectos, por sua vez, serão reforçados, expandidos e detalhados através das informações selecionadas para compor as matérias, bem como de sua disposição no texto.

Em relação à participação do MEC na adoção do livro, uma informação particularmente recorrente nas notícias, é o número de escolas que solicitaram o livro, e, mais recorrente ainda, de alunos que o receberam. Esta informação, ora destacada nos sumários, ora presente no desenvolvimento do texto, confere precisão, exatidão e objetividade à notícia (cf. VAN DIJK 1988: 84). Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 1:

Um livro didático para jovens e adultos distribuído pelo MEC a 4.236 escolas do país reacendeu a discussão sobre como registrar as diferenças entre o discurso oral e o escrito sem resvalar em preconceito, mas ensinando a norma culta da língua.
(Folha de S. Paulo, 14/05/2011)

Exemplo 2:

O Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação (MEC), distribuiu a cerca de 485 mil estudantes jovens e adultos do ensino fundamental e médio uma publicação que faz uma defesa do uso da língua popular, ainda que com incorreções. Para os autores do livro, deve ser alterado o conceito de se falar certo ou errado para o que é adequado ou inadequado. Exemplo: "Posso falar 'os livro'?" Claro que pode, mas dependendo da situação, a pessoa pode ser vítima de preconceito linguístico" - diz um dos trechos da obra "Por uma vida melhor", da coleção "Viver, aprender".
(O Globo, 14/05/2011)

Vemos que em algumas notícias se enfatiza o número de escolas que receberam o livro, enquanto em outras, enfatiza-se o número de estudantes que receberam o material, sendo este segundo número muitas vezes arredondado para cima como no Exemplo 9 (foram pedidos 484.195 exemplares). Mais do que informações precisas sobre as quantidades de exemplares e escolas em que *Por uma vida melhor* será utilizado, os números servem como evidência da relevância da notícia pelo número absoluto de unidades distribuídas.

Além disso, o jogo numérico aparece também recorrentemente logo antes ou em seguida dos exemplos soltos e descontextualizados de excertos do capítulo:

Exemplo 3:

No comunicado, a ABL diz que "estranha certas posições teóricas dos autores" do livro polêmico. "Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de língua portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos", diz ainda a nota. O livro didático "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". *O material, voltado para jovens e adultos foi distribuído pelo MEC a 4.236 escolas do país.*

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".
(Folha de S. Paulo, 16/05/2011)

Nesta notícia, é interessante notar que o jornal confere crédito à ONG Ação Educativa, o que provoca questionamentos em relação à motivação deste reconhecimento. Em outras instâncias também os jornais reconhecem diferentes participantes do grupo contra-hegemônico em sua autoridade como doutores, linguistas renomados etc. em relação às questões debatidas. Sendo de conhecimento comum que estes participantes detêm seus referidos títulos, consideramos que este movimento seja em simples reconhecimento deste conhecimento compartilhado, ou seja, que nesta instância o jornal exerce sua função informativa. Além disso, o reconhecimento público da autoridade do grupo contra-hegemônico ajuda a conferir objetividade e legitimidade à atuação do jornal. Porém, devemos considerar estas inserções, assim como as outras estratégias linguístico-discursivas que observamos, no escopo geral do discurso tecido pelo domínio jornalístico.

Na própria notícia como um todo, este aposto não passa de um adendo em um texto que prima pela ênfase nos trechos “polêmicos” retirados do capítulo do livro. O jogo com os excertos do capítulo do livro, estrategicamente posicionados de modo que interagem com os números de livros solicitados, ajudam a estabelecer também a relevância da notícia, como no exemplo acima. Apresentados também independentemente, fora de contexto e como citações diretas, os trechos do capítulo funcionam como “frases de efeito” que entram em contraste imediato com o modelo dominante de livro didático de português esperado, e resgatado nas macroproposições das notícias:

Exemplo 4:

Título: *Livro adotado pelo MEC defende 'erro'*

Subtítulo: *"Nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe". Para os autores do livro de língua portuguesa Por uma Vida Melhor, da Coleção Viver, Aprender, adotado pelo Ministério da Educação (MEC), o uso da língua popular - ainda que com seus erros gramaticais - é válido.*
(O Estado de S. Paulo, 13/05/2011)

A seleção das frases retiradas do contexto em que aparecem (em que se está explicando como na norma popular a concordância numérica ocorre de forma diferente da norma culta) no capítulo de *Por uma vida melhor*, funciona aqui para evidenciar o “erro” a que se alude no título da notícia, servindo assim de amostra da inadequação do livro aos padrões tidos pelo senso comum para livros didáticos de português. A forma

descontextualizada e “solta” com que os exemplos são dados, logo no início de um texto noticioso, em que a norma culta é empregada, tem um efeito de “choque” em oposição ao que se espera ao ler um texto jornalístico sobre um livro didático. Caso estas frases fossem utilizadas em outro contexto comunicacional (como os autores explicam), talvez não se notasse a falta de concordância.

Os excertos do capítulo citados são quase sempre os mesmos, indicando que muitos dos jornalistas se apoiaram primariamente em outras notícias e/ou *releases* (notas produzidas por agências de imprensa para informar sobre determinados eventos) para construir suas matérias, prática bastante comum no meio jornalístico, como aponta McCombs (2009). Esta prática também contribuiu para a manutenção do posicionamento hegemônico, ao se reproduzir este discurso acriticamente.

Além disso, estes excertos aparecem quase sempre em posição de destaque, nos *leads* e *subleads*²⁴ das notícias, o que demonstra serem tidos como relevantes para os jornais. Podemos deduzir que o tratamento das variantes culta e popular de nosso idioma, natural para aqueles que elaboraram o material, se mostra relevante para outros por ir de encontro ao conhecimento partilhado sobre ensino de língua portuguesa, ou seja, aquele pautado pelo modelo dominante autônomo de letramento, como vimos no primeiro capítulo. Os exemplos retirados do capítulo e selecionados para integrar as notícias servem para colocar *Por uma vida melhor* em oposição ao modelo dominante de livro didático de português e de ensino de língua materna, suscitando um posicionamento crítico em relação ao livro e ao MEC que o adotou.

Além disso, observamos uma estratégia de seleção e organização das informações particular ao jornal *online* Folha de S. Paulo, em que os exemplos de trechos do livro aparecem também em uma montagem publicada como uma imagem, o que provoca um efeito de fotografia, mais uma vez conferindo objetividade à notícia:

²⁴O *sublead* constitui o segundo parágrafo do texto jornalístico, onde normalmente são desenvolvidos maiores detalhes sobre o evento respondendo a questões mais pontuais: Por quê? Para quê? (FALCONE 2003:49).

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 livro ilustrado mais interessante estão emprestado.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”
Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. 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

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

Figura 5. Imagem veiculada *online* com a notícia “ONG diz que livro distribuído a escolas não ensina erros”, Folha de S. Paulo, 18/05/2011

Aqui, a discussão que perpassa duas páginas logo no início do capítulo de *Por uma vida melhor*, e reaparece em outros momentos, é recortada e reorganizada nos exemplos selecionados. Notamos que os trechos que trazem a discussão inicial em que se contextualiza a apresentação das variantes, aparecem em segundo plano (na coluna à direita), como adendos ou observações à parte. Os trechos que são apresentados como os geradores ou causadores da “polêmica” são aqueles exemplos que surgem mais à frente no capítulo, aqui, apresentados em primeiro plano e fora de contexto. Desta forma, inverte-se a ordem em que as informações aparecem no capítulo (além de reduzi-las consideravelmente).

Esta imagem aparece (dentre outras) na matéria publicada na Folha de S. Paulo *online* do dia 18/05/2011, cujo título é “ONG diz que livro distribuído a escolas não ensina erros”. A notícia, que é sobre uma nota da ONG Ação Educativa que foi responsável pela elaboração de *Por uma vida melhor*, está organizada de modo que a nota em si aparece em espaço desprivilegiado, ao final da matéria. Antes da transcrição da nota, é feita uma contextualização sobre a adoção do livro – citando inclusive os números de quantas escolas e

alunos adotaram o livro – e sobre a nota com citações diretas da mesma. Após esta contextualização, aparece a imagem acima referida, e apenas após esta imagem, a nota é transcrita na íntegra. Tendo em vista que a maior parte dos leitores lê apenas o título e sumário das notícias (FALCONE 2003:8), e a quantidade de informações e citações diretas antes mesmo da própria nota, é pouco provável que os leitores chegassem a ler a mensagem da ONG na íntegra.

Vemos que através da seleção e distribuição estratégicas das informações nas notícias, os jornais *online* manipulam os fatos, recortando-os e reorganizando-os de modo a sustentar a visão do grupo hegemônico sobre o livro e o ensino de língua materna, ao mesmo tempo em que através de sua inserção, trabalham para manter uma ilusória objetividade em seus relatos dos eventos.

4.3 ANÁLISE DA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO REPORTADO

Assim como é importante considerar quais informações foram avaliadas como relevantes para ser incluídas nas notícias, e como elas são incorporadas nos textos, é importante observar que discursos foram selecionados para serem reportados, que atores foram “autorizados” a falar, e como estas falas (discurso reportado²⁵) foram incluídas nas matérias. A questão do acesso (em termos de produção discursiva) ao discurso público e de massa é bastante frisada por Van Dijk (2010) como mais uma forma de controle e poder social. Por isso, voltamo-nos a este aspecto na análise de nossas matérias.

Quando reportamos a fala de alguém (o discurso citado), o fazemos de forma que nos posicionamos em relação a esse outro discurso. Ao mesmo tempo esperamos que nosso interlocutor compreenda nosso texto, no sentido de responder ativamente a ele, ou, posicionar-se. Cunha (2008:131) explica que o discurso reportado é o “fenômeno dialógico por meio do qual os sujeitos desconstroem o discurso alheio e constroem o próprio para se posicionar em relação a um conteúdo ou temática, ao outro, a ele mesmo, ao seu próprio discurso.”

Como mencionamos anteriormente, o acesso aos grupos de excluídos normalmente ocorre por acaso de alguma controvérsia ou conflito (FALCONE 2003; VAN DIJK 2010). No

²⁵Assumimos aqui o posicionamento dialógico que vê o discurso reportado, ou citado, não como uma ação neutra de reprodução do discurso outro, mas uma forma de posicionamento em relação ao discurso outro, ao tema nele tratado, ao produtor daquele discurso, etc. segundo a visão dialógica da linguagem em Bakhtin [1953] (2010) e Bakhtin/Voloshinov (2006), de modo que o discurso reportado passa a integrar o discurso do produtor que o cita.

caso das notícias aqui analisadas, o grupo contra-hegemônico, ao postular ideologias pedagógico-linguísticas diferentes daquelas do grupo hegemônico através do debate em torno de *Por uma vida melhor*, é incitado a participar do debate. Apesar de em quase todas as matérias se apresentar a ideia de que “o livro causou polêmica”, na verdade, ironicamente, a mídia criou uma polêmica em torno dele. E dessa forma, a mídia jornalística *online* pôde manter o controle do debate desde o início, orientando e guiando a discussão.

A participação do grupo contra-hegemônico fica assim condicionada aos questionamentos levantados pelos jornais. Os posicionamentos de crítica e defesa elaborados para os participantes no debate pelo discurso jornalístico são um indício de como será tratado o debate, do modelo de contexto adotado. Isto significa que a compreensão por parte dos leitores passará por este modelo em que um acusa, e outro se defende. As falas de cada representante de cada grupo, portanto, serão consideradas sob esse prisma.

Exemplo 1:

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.

[...]

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”.

(Folha de S. Paulo, 14/05/2011, grifos nossos)

Este trecho da notícia (logo após o sumário) é composto praticamente apenas por falas de representantes do grupo contra-hegemônico (MEC e a autora Heloísa Ramos). Porém, a fala atribuída ao MEC, posicionada após algumas “frases de efeito” retiradas do livro e “reveladas” pelo site IG, funciona como uma justificativa ou explicação face uma acusação implícita de que este tipo de orientação não é adequada para um livro didático de português.

O discurso de Heloísa Ramos, em parte reconstruído, em parte citação direta, também funciona como justificativa para a “citação polêmica” e ainda reforça os argumentos do grupo hegemônico, ao mesmo tempo mostrando sua concordância com os postulados pedagógico-linguísticos deste grupo e aparentemente em contraposição ao que o livro apresenta. Esse tipo de inserção ocorre em outras notícias, com representantes do grupo hegemônico tecendo críticas ao livro, e representantes do grupo contra-hegemônico respondendo a estas críticas de modo a reforçar os argumentos do grupo hegemônico:

Exemplo 2:

Para o ministro [da educação, Fernando Haddad], o livro toma a norma popular da língua como ponto de partida para ensinar a norma culta. O livro diz num trecho: “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". *Haddad enfatizou ainda que o compromisso da escola é com a norma culta.*

(O Globo, 18/05/2011, grifo nosso)

Exemplo 3:

De acordo com [Maria José] Foltran, o material tem como objetivo debater o uso da variação linguística para *"ressaltar o papel e a importância da norma culta no mundo letrado"*. "Nunca houve a defesa de que a norma culta não deva ser ensinada", afirma a nota.

(Folha de S. Paulo, 21/05/2011, grifo nosso)

Além desta estratégica seleção e inserção do discurso reportado do grupo contra-hegemônico, observamos que muitas das citações de representantes do grupo hegemônico suscitavam o modelo autônomo de letramento, ou modelo hegemônico de ensino de língua materna. A constante retomada deste modelo através do discurso reportado direto de diferentes atores sociais, reforça sua condição como modelo dominante de ensino, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção de um efeito de objetividade da notícia:

Exemplo 4:

"Permitir a criação de dois idiomas é quebrar o que há de mais substancial na unidade de um povo", afirmou [o senador Cristovam Buarque].

O senador criticou o argumento de que é preciso quebrar o preconceito contra aqueles que não falam bem a língua oficial e *afirmou que o ideal é ensinar a todos o português correto. Para Cristovam Buarque, o povo e a elite precisam aprender a língua oficial e sem erros.* O senador lembrou que nos concursos públicos e vestibulares não são aceitos os erros de gramática.

(O Estado de S. Paulo, 16/05/2011, grifos nossos)

Exemplo 5:

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

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

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

(Folha de S. Paulo, 14/05/2011, grifos nossos)

Vemos no Exemplo 4 como o senador retoma não só o modelo de ensino baseado na prescrição gramatical ("ensinar a todos o português correto"), mas também o sentimento nacionalista em relação à língua, promovendo o purismo linguístico, como vimos no segundo capítulo. Na citação de Evanildo Bechara, no Exemplo 5, também vemos como ele baseia sua crítica do posicionamento ideológico contra-hegemônico no modelo dominante de ensino de língua, ao mesmo tempo em que promove o "mito do letramento" apontado por Graff (apud KLEIMAN 1995): "Se um indivíduo vai para a escola, é porque busca ascensão social".

Em geral, nas 27 notícias analisadas, o grupo contra-hegemônico participa através de discurso reportado direto bastante frequentemente, o que confere efeito de equilíbrio ao debate (em que ambos os "lados" são ouvidos), importante para a manutenção da legitimidade

dos textos enquanto produtos jornalísticos. Abaixo expomos um levantamento das ocorrências das falas dos representantes dos diferentes grupos:

Tabela 3. Ocorrência de citações por grupo

Apenas grupo Hegemônico	8
Apenas grupo Contra-hegemônico	10
Ambos	9
Total	27

Apesar de haver mais notícias em que aparece apenas discurso reportado de representantes do grupo contra-hegemônico, numa aparente democratização do espaço jornalístico, estas citações são selecionadas e apresentadas de modo a responder aos questionamentos do grupo hegemônico, sob o controle dos jornais na formação do debate.

De acordo com Cunha (2002), um critério diferenciador da notícia em relação aos demais gêneros jornalísticos (em especial o artigo de opinião), seria a forma de inserção de outros discursos no texto. Segundo a autora, os textos noticiosos incorporam outros textos através de recursos linguísticos e tipográficos bem marcados, como por exemplo, as citações diretas. Essa característica, segundo a pesquisadora, e também de acordo com Van Dijk (1988) ajuda a conferir objetividade e factualidade ao texto noticioso, já que o jornalista está virtualmente relatando o que testemunhas e participantes diretos do evento têm a dizer sobre ele, aparentemente não realizando seleções, paráfrases ou resumos dos discursos outros.

Assim, este recurso discurso reportado dos participantes nas notícias sobre *Por uma vida melhor* também trabalha para a construção de um efeito de objetividade. Contudo, vimos que esta objetividade não passa de um efeito, e que o jornalista, constrangido pela prática ideológica da instituição de que faz parte, não pode ser totalmente objetivo na construção do relato da notícia, tendo de realizar escolhas sobre a seleção de citações e a forma de incorporação destas citações.

4.4 SENTIDOS GLOBAIS E LOCAIS A FAVOR DO CONTROLE NO JOGO DE PODER DISCURSIVO

Todas estas considerações sobre as estratégias discursivas, linguísticas e cognitivas empregadas para construir sentidos globais e sentidos locais sobre o ensino de língua materna, o livro e os participantes envolvidos no debate têm significância a partir do momento que

compreendemos que produzir e disseminar discursos é uma forma de se tentar exercer *controle social*, de obter *poder*. Como vimos no segundo capítulo, estas questões linguísticas e pedagógicas são também (ou principalmente) questões que envolvem autoridade para determinar os caminhos legítimos para se ensinar língua materna.

Em se tratando, portanto, de poder social sobre questões de ensino de língua materna, como podemos avaliar a situação que emergiu das notícias em torno do livro *Por uma vida melhor*? Entre os dois grupos que se opuseram no debate, qual dos dois teve maior controle do espaço discursivo dos jornais? Considerando que os jornais parecem ter comungado com a perspectiva do grupo hegemônico, podemos dizer que este grupo teve maior controle sobre o espaço discursivo por ter os jornais como “aliados” ideológicos, apesar do grande número de citações diretas de integrantes do grupo contra-hegemônico.

Porque os jornais têm certo prestígio nas sociedades ocidentais, como no Brasil (constituindo parte da elite simbólica), e porque eles têm controle sobre as informações e opiniões que selecionam para compor suas notícias, estes veículos têm controle direto sobre os discursos que circulam no domínio jornalístico e, pelo menos indireto, sobre modelos mentais, representações sociais e modelos de contexto e sua subversão ou reprodução, como no caso aqui investigado. Ao escolherem aliar-se ideologicamente ao grupo hegemônico, estes jornais *online* conferem maior poder e controle social a este grupo, ao mesmo tempo em que se incluem nele:

O exercício e a manutenção do poder social pressupõem uma estrutura ideológica. Essa estrutura, formada por crenças fundamentais, socialmente compartilhadas e relacionadas aos interesses de um grupo e seus membros, é adquirida, confirmada ou alterada, principalmente, por meio da comunicação e do discurso (VAN DIJK 2010: 43).

Assim, os jornais *online* exercem seu poder simbólico ao “determinar a agenda da discussão pública, influenciar a relevância dos tópicos, controlar a quantidade e o tipo de informação, especialmente quanto a quem deve ganhar destaque publicamente e de que forma” (VAN DIJK 2010:45). Os jornalistas foram aqueles que decidiram que era relevante citar repetidas vezes e de forma descontextualizada os mesmos excertos do capítulo do livro em que se dizia que formas desviantes da norma culta e integrantes da norma popular são “autorizadas”, trazendo várias implicações problemáticas como (i) que há aqueles que podem autorizar ou não certas formas de linguagem, como se elas não simplesmente ocorressem independentemente da autorização arbitrária de grupos poderosos; (ii) que a linguagem popular é agramatical, sendo muitas vezes colocada no título como sinônimo para as formas

desviantes; (iii) que este trecho é relevante (importante de ser noticiado) por ser uma violação dos modelos educacionais amplamente aceitos, a saber, aqueles em conformidade com o modelo autônomo de letramento; (iv) que a autoridade de quem “validou” o ensino de formas “erradas” da língua deve ser questionada.

Van Dijk (2010: 82) aponta que: “Como os livros didáticos e programas educacionais que pretendem concretizar deveriam, em princípio, servir aos interesses públicos, raramente se permite que sejam ‘polêmicos’. Em outras palavras, as vozes alternativas, críticas, radicais, costumam ser censuradas ou mitigadas”. No caso em questão, não podemos dizer que as vozes alternativas da autora do livro, do MEC e dos linguistas que apoiaram o grupo contra hegemônico foram censuradas ou mitigadas, pois figuraram em muitas das notícias. Porém, de que forma essas vozes foram incorporadas nas notícias? Como pudemos observar, como vozes em “defesa” ou “justificativa” de posicionamentos não consensuais e, dessa forma, não socialmente legitimados²⁶. Por isso temos também a categorização da ação do portal iG de notícias (primeiro a noticiar a adoção do livro) como uma “revelação”.

Concordamos com Van Dijk (2010:83) quando ele aponta que livros didáticos, bem como os meios de comunicação em geral, são instrumentos ou meios de exercer grande poder (discursivo) simbólico. Este pensamento, que pode ser estendido a quase todas as sociedades grafocêntricas ocidentais contemporâneas, explica em parte por que os jornais *online*, tradicionalmente hegemônicos, se posicionaram em relação a um capítulo de um livro didático que trazia uma proposta pedagógico-linguística que mudaria o caráter de seu maior capital simbólico – a linguagem em sua forma eleita norma culta. Afinal, “Na luta pela imposição da visão legítima do mundo social [...] os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo” (BOURDIEU 1989:145). Isto poderia ser tomado como uma motivação a mais para que os jornais tivessem uma atitude crítica em relação aos postulados de *Por uma vida melhor*, como podemos ver no comentário tecida na notícia abaixo, publicada já em setembro de 2011, pelo jornal *online* O Globo:

Exemplo 1:

O conteúdo do livro, no entanto, não deixa dúvidas sobre erros de concordância, relativizando a necessidade de seguir a norma culta. Num dos trechos, os autores escreveram: “Os livro ilustrado

²⁶ Vemos em Falcone (2008) que a questão da legitimação ultrapassa o âmbito legal, podendo ser também atribuída pelos grupos sociais a atos não codificados pelas leis. No caso aqui analisado, a autoridade do MEC em decidir sobre questões linguísticas é legítima pela condição de Ministério da Educação, porém, é socialmente questionada através das críticas disseminadas também pelas notícias.

estão emprestado". Em seguida, citando a variedade da linguagem popular, eles justificam assim o método utilizado: "Só o fato de haver a palavra os (plural) já indica que se trata de mais de um livro". Em um outro exemplo, mostram que não há problema em falar, por exemplo, "nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe". (O Globo, 22/09/2011)

Vemos que os jornais *online* não atuaram de forma neutra, objetiva ou simplesmente informativa. Ao pretensamente abrirem espaço para as vozes divergentes sobre a questão, também não perderam a oportunidade de criticar o posicionamento do grupo contra-hegemônico, e de alinharem-se mais uma vez ao grupo hegemônico de poder.

Enquanto este fato em si não é passível de crítica *a priori*, uma vez que entendemos que são “ilegítimas todas as formas de interação, comunicação ou outras práticas sociais que servem apenas aos interesses de uma parte e são contra os interesses dos receptores” (VAN DIJK 2010: 238), concluímos que houve manipulação discursivo-cognitiva por parte dos jornais enquanto grupo social. A manipulação das pessoas através do discurso, segundo Van Dijk (2010: 240) “envolve manipular suas mentes, ou seja, as crenças das pessoas, tais como seus conhecimentos, suas opiniões e suas ideologias, os quais por sua vez controlam suas ações”. Assim, ao disseminar a ideia “de que o MEC aprovou um livro de português que ensina errado”, os jornalistas contribuíram não só para o fortalecimento de modelos mentais dominantes em relação ao ensino de língua materna, mas também para a execução de ações concretas como o pedido de recolhimento do livro e de entrada de ação judicial contra o MEC. Vemos nesse sentido, uma clara interação entre discurso e prática social.

Mesmo tendo estabelecido isto, porém, não deixamos de ressaltar que esta manipulação provavelmente não foi objetivada pelos jornais, mas foi antes uma consequência da ideologia hegemônica que orienta as ações deste grupo social. Essa ideologia orienta a formação dos modelos de contexto adotados para a formulação das notícias, que, por sua vez foram informados pelos modelos mentais e representações sociais que estes agentes compartilham entre si (grupo ideológico) e em interação com a sociedade como um todo sobre o livro *Por uma vida melhor*, o ensino de língua materna, o papel do governo no direcionamento destas questões, dentre outros aspectos que poderiam ser tomados como relevantes.

A importância de se considerar estas questões, portanto, está justamente na naturalidade e falta de reflexividade crítica com que foi adotada a postura do domínio jornalístico, e o que isso pode vir a indicar sobre os conhecimentos que compartilhamos sobre estas questões linguístico-pedagógicas, afinal as interpretações dos jornais objetivam estar em consonância com as interpretações socialmente compartilhadas. Além disso, estas

considerações se colocam como um ponto de partida para pensarmos formas discursivo-cognitivas de provocar mudanças que possam de fato promover a inclusão educacional e linguística de grupos menos favorecidos e combater a “exclusão na inclusão” de que falam Kalantzis e Cope (2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização central de nosso trabalho diz respeito à natureza e caracterização da atuação dos jornais *online* na discussão sobre o livro *Por uma vida melhor*. Nos questionamos, principalmente, se a participação dos veículos que analisamos incorreu em abuso de poder, de acordo com a definição de Van Dijk (2010). As hipóteses de que partimos para investigar este problema foram: i) que os jornais orientaram a discussão para o reforço de um modelo dominante de ensino, a saber, aquele apoiado pela ideologia hegemônica neoliberal; ii) que os jornais se alinharam ideologicamente ao grupo hegemônico; iii) que o objetivo final da discussão, mais do que tratar de questões linguístico-pedagógicas, de fato, era questionar a legitimidade daqueles que detêm a autoridade de direcionar o ensino de língua materna.

Lançando mão do suporte teórico oferecido pela Análise Crítica do Discurso, aliada a uma perspectiva sociocognitiva da relação entre discurso e sociedade, passamos a uma reflexão acerca, primeiro, das ideologias pedagógicas e linguísticas (fatores internos), e, depois, das forças sociais (fatores externos) a concorrer para a configuração da prática social “ensino de língua materna”. Dentre os chamados fatores internos (SOARES in BAGNO 2002), identificamos dois polos teóricos a subsidiar diferentes visões de língua e sua aprendizagem, sendo um polo (o modelo autônomo de letramento/alfabetização) apoiado pelos representantes do grupo hegemônico, e o outro (o modelo ideológico de letramento) em geral, defendido pelos representantes do grupo contra-hegemônico. Dentre os fatores externos a constranger a prática de ensino de português, identificamos o purismo linguístico, a preservação cultural e a homogeneização econômico-política neoliberal como principais motivadores do posicionamento hegemônico em relação ao ensino.

Refletindo sobre o papel da cognição como necessária interface entre discurso e sociedade, chegamos aos construtos teóricos postulados por Van Dijk para a compreensão desta relação: modelos mentais, modelos de contexto e representações sociais. Essas elaborações, aliadas a uma perspectiva construtivista de linguagem (MARCUSCHI 2007: MODNADA e DUBOIS 2003), nos ajudaram a transformar nosso olhar em relação aos textos noticiosos, de modo a abordá-los como atividades processuais de construção de sentido, ao invés de produtos estanques. Assim, as matérias passaram a ser vistas como momentos de negociação de modelos e representações sobre o livro didático, o ensino de língua materna e, finalmente, o papel do MEC nessas questões.

Pudemos observar, através da análise dos títulos, subtítulos e *leads* das matérias que as macroproposições elaboradas pelos jornais envolviam invariavelmente o destaque ao papel do MEC na adoção do livro, e ao livro como um material que “ensina errado”. De 27 matérias analisadas, constatamos que 17 delas traziam, em seus títulos, descrições nominais que ora qualificavam *Por uma vida melhor* como “livro do MEC”, ora como “livro que ensina errado”, ou ambos os atributos ao mesmo tempo. Além disso, constatamos que os subtítulos, *leads* e *subleads* das matérias reforçavam esses sentidos ao retomar essas descrições nominais num processo de referenciação que enfatizava esses atributos, ora como “livro de língua portuguesa”, ora como “material didático adotado pelo Ministério da Educação”.

De acordo com o conhecimento geral compartilhado sobre livros didáticos, espera-se que estes livros apresentem exclusivamente conteúdo considerado “correto”. Também em termos das representações sociais sobre a atuação do governo em questões de ensino, espera-se que a instituição social promova o ensino “correto”. Assim, a atuação do MEC e os postulados de *Por uma vida melhor* foram apresentados como indo de encontro ao modelo dominante em relação a livros didáticos e ao papel do Ministério em questões de ensino, ao invés de abrir espaço para a elaboração de novos postulados para a educação linguística, como propunha, até certo ponto, o capítulo “Escrever é diferente de falar”. Além disso, apoiados pela noção de que título e sumário (composto pelos subtítulos, *leads* e *subleads*) compõem as estruturas mais salientes dos textos noticiosos, e que, de acordo com a doutrina jornalística, devem conter as informações mais relevantes (na visão do jornal) (FALCONE 2003; 2008; VAN DIJK 1988), concluímos que a inserção dessas descrições nominais nesses espaços não foram ocasionais, mas elaboradas estrategicamente para corroborar a visão do domínio jornalístico sobre a questão.

A seleção e distribuição das informações no corpo dos textos corroboraram e reforçaram o posicionamento ideológico hegemônico, ao se repetir e dar destaque (nos subtítulos, *leads* ou *subleads*) ao número de livros distribuídos e de escolas que o selecionaram. Essa estratégia, além de corroborar a relevância da notícia para o público em geral, contribui para um efeito de objetividade e factualidade. Os excertos do capítulo do livro, tomados descontextualizadamente e reorganizados para atender à orientação argumentativa dos jornais é outro indício de como os veículos manipularam as informações a favor de seu projeto discursivo. Assim, também a seleção e organização do discurso reportado revela, por trás da aparente democratização do espaço jornalístico, um uso estratégico do discurso contra-hegemônico para conferir caráter objetivo e factual às notícias, bem como

reforçar premissas do modelo hegemônico/autônomo de ensino de língua materna. Ao passo que os jornais “abrem espaço” para aqueles responsáveis pelo livro e outros que apoiam o livro possam contribuir, parecem estar de fato apenas mediando o debate. Porém, o discurso reportado, como vimos, não é apenas um recurso de transposição do discurso de um ambiente discursivo para outro. É, de fato, uma reelaboração daquele discurso dentro de outro contexto discursivo.

Enquanto um debate, previmos que pelo menos dois grupos estariam envolvidos na discussão. De fato, identificamos que houve uma polarização entre um grupo (Nós, hegemônico) e outro (Eles, contra-hegemônico), em que o grupo hegemônico foi, ironicamente, posicionado de forma crítica em relação ao conteúdo do livro e seus postulados. Por outro lado, o grupo contra-hegemônico foi posicionado de forma que se defendia ou justificava frente às acusações e críticas do grupo hegemônico. Estes posicionamentos foram delineados à medida que se empregava os campos lexicais de “crítica” – sempre associado ao grupo hegemônico – e de “defesa” – remetendo sucessivamente ao grupo contra-hegemônico. Identificamos, ao total, 39 instâncias em que o campo lexical “defesa” foi utilizado em relação ao grupo contra-hegemônico, em comparação a 5 ocorrências desta mesma lexicalização em relação ao grupo hegemônico. Já o campo lexical “crítica”, ocorre 15 vezes em relação ao grupo hegemônico, em comparação a 2 instâncias em que está associado ao grupo contra-hegemônico.

Claramente, os jornais posicionaram os grupos em polos ideológicos, em que um se defendia das críticas do outro. Essa polarização Nós x Eles, por sua vez, é uma estratégia discursiva utilizada recorrentemente para a demarcação de grupos ideológicos, em que um (Nós) é apresentado positivamente, e o outro (Eles) negativamente. Identificamos que os veículos analisados (Folha de S. Paulo, O Globo e O Estado de S. Paulo), invariavelmente empregaram esta polarização Nós x Eles através da utilização dos referidos campos lexicais, o que também demonstra alinhamento ideológico com o grupo hegemônico por parte dos jornais.

Temos que a discussão sobre o ensino de língua materna (seus propósitos, sua conduta, o conteúdo abordado, etc.), ao ser conduzida de modo a questionar a legitimidade do que é proposto no referido capítulo do livro didático, se converte em uma discussão sobre qual grupo social pode determinar o que seria adequado no ensino de língua portuguesa. Nessa discussão, a legitimidade do que está posto no capítulo vai além de questões de autoridade (qualificação dos autores do livro, por exemplo) ou de legalidade, tratando-se de

legitimação social. Ou seja, qual grupo social pode determinar o que está correto ou não em termos de ensino de língua; quais ideologias sobre ensino de língua devem ser adotadas; qual o conteúdo considerado adequado para um livro didático de português.

Com este estudo, objetivamos especificamente investigar como o domínio discursivo integrado pelos veículos jornalísticos se alia ideologicamente a um grupo social ou outro; analisar como os jornais orientam seu discurso a favor de ideologias hegemônicas, apesar de aparentarem abrir espaço para o grupo contra-hegemônico; e, finalmente, observar como a questão evoluiu de uma questão linguística para uma questão de poder, de legitimamente definir o que seria adequado ou não para o ensino de língua materna.

Tendo em vista que (i) o contexto de “polêmica” foi criado pelos próprios veículos jornalísticos, que controlaram desde o início do “debate” as informações que circulariam e as respostas que seriam suscitadas em relação a *Por uma vida melhor*; (ii) que os veículos recorrentemente empregaram os mesmos processos de referenciação ao objeto-de-discurso *Por uma vida melhor*, enfatizando os atributos “político” e de “erro”; (iii) que os jornais empregaram uma seleção de temas e discurso reportado, bem como a organização de seus textos de modo que favorecia o grupo hegemônico e seus argumentos, podemos concluir que os jornais *online* Folha de S. Paulo, O Globo e O Estado de S. Paulo, representativos da grande mídia brasileira, atuaram ideologicamente para reforçar um modelo de ensino de língua materna em detrimento de outro(s), desinformando, manipulando e abusando de seu poder discursivo ao longo do processo.

Além de evidenciar a manipulação por parte do domínio jornalístico nesta ocasião, buscamos deixar clara a relevância de estudos do discurso de natureza crítica e sociocognitiva para a compreensão do papel do discurso na constituição de práticas sociais concretas. Cada vez mais vemos que o discurso é o meio, o espaço para a negociação não só de sentidos, mas de legitimidade, de autoridade, de poder. Esperamos, portanto, ter contribuído para a solidificação deste posicionamento, tão caro aos estudos críticos do discurso, não só através da demonstração de como os veículos analisados realizaram embates discursivos com consequências concretas (processos judiciais, por exemplo), mas também através da reflexão acerca da construção discursiva da realidade. Pudemos ver como o domínio jornalístico se apropria de um *objeto-de-mundo* (o livro didático *Por uma vida melhor*) e o recria, enquanto *objeto-de-discurso* em algo diametralmente oposto, e muito maior, no sentido de que aponta para tantas outras questões não expressamente contempladas em suas páginas.

Questões estas que não foram especificamente ou extensamente tratadas neste trabalho, mas que merecem atenção, possivelmente em trabalhos futuros: o tratamento especificamente de questões de variação linguística, ainda tão problemático na sociedade brasileira, à medida que ela se transforma, e seus povos, suas culturas e contraculturas se transformam, e como o discurso está implicado em todas estas transformações; a relação destas questões linguísticas e de norma linguística com outras esferas públicas, culturais, sociais e políticas; questões psicológicas e de identidade relacionadas aos discursos que tecemos, às diferentes linguagens que empregamos, que definimos, e que nos definem ao mesmo tempo; implicações políticas que, neste momento não puderam ser investigadas, mas que parecem despontar discretamente como provocações para futuros estudos na superfície dos textos tecidos nas notícias analisadas, dentre outras tantas.

Esperamos assim, ter contribuído não para fechamentos ou conclusões em relação ao tratamento de questões de norma linguística no domínio jornalístico e os embates discursivos que este tratamento proporciona, mas ter aberto caminhos para considerações mais críticas de como o discurso jornalístico, necessário e fortemente presente, participa de nossa construção de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. S. P. 2011. Neoliberalismo e educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas políticas públicas do Brasil (2000-2010). In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf> Último acesso em 09/008/2013.
- BAGNO, M. 2002. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. (orgs.) **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola.
- BAUMAN, Z. 2001. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.
- BOURDIEU, P. 1989. **O Poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand.
- BRASIL. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos (2º segmento do ensino fundamental)**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf> Acesso em 02/11/2012.
- DOURADO, L. F. 2002. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>> Último acesso em 09/008/2013.
- FAIRCLOUGH, N. 2001. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UnB.
- _____. 2003. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge.
- FALCONE, K. 2003. **O Acesso dos excluídos ao espaço discursivo do jornal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- _____. **(Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco.
- HALL, S. 2005. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- HOFFNAGEL, J. C. 2010. Linguagem e poder: políticas linguísticas no Brasil. In: HOFFNAGEL, J. C. **Temas em Antropologia e Linguística**. Recife: Bagaço.
- ILARI, R. 2009. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna**. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3> Acesso em 18/06/2013.
- KALANTZIS, M. e COPE, B. 2003. Changing the role of schools. In: B. COPE e M. KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London/New York: Routledge, p. 121-148.

KLEIMAN, A. B. 1995. Introdução: o que é letramento? In KLEIMAN, A. B. (org.) **Os Significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, p. 15-64.

_____. 2001. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa** [online] v.27, nº 2, p. 267-281. Disponível em:
<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29827206>> Acesso em 02/11/2012.

_____. 2000. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.) **O Ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 17-39.

_____. 2000a. O Processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.) **O Ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 223-243.

KOCH, I. G. V. 2011. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.

LAKOFF, G. 2004. **Don't Think of an Elephant!** Berkeley, Chelsea Green.

_____. 1987. **Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind**. Chicago, The University of Chicago Press.

LAKOFF, R. 2000. **The language war**. Berkeley: University of California Press.

LEITE, M. Q. 1999. **Metalinguagem e discurso: a Configuração do Purismo Brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas.

LIMA, M. J. C. 2007. Neoliberalismo e educação. In: **Studia diversa**. No. 1, Volume 1, João Pessoa, PB. Disponível em:
<http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/marcio_javan_01.pdf> Último acesso em 09/008/2013.

MARCUSCHI, L. A. 1986. **O Texto no Ensino de Língua**: sugestões teóricas e práticas.

_____. 2001. O Papel da Lingüística no ensino de línguas. In: **Investigações: Lingüística e Teoria Literária**, n.13/14, Recife, p.187-217.

_____. 2007. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. 2007. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 31-56.

MELO, L. N. T. 2012. **Construção de identidade de grevistas pela imprensa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

MONDADA, L. e DUBOIS, D. 2003. **Construção dos objetos de discurso e categorização:** uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.

M., RODRIGUES, B. B. e CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto.

NEVES, M. H. M. 2004. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto.

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. M. 2009. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, E. 2001. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In ORLANDI, E. P. **História das idéias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, p. 21-38.

PENEDO, N. M. V. N., DELGADO, P. R., FREITAS, A. S. 2005. **Programa Bolsa-Escola**. Disponível em:
<http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2005.2/programa%20bolsa-escola.pdf> Último acesso em 09/008/2013.

PEREIRA, M. L. 2004. **A Construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC.

POSSENTI, S. 2002. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, p. 317 – 332.

RAMALHO, V. e RESENDE, V. 2011. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes.

RAMOS, H. 2011. Escrever é diferente de falar. **Por uma vida melhor**. Coleção viver e aprender. Ed Global. p. 09 – 22.

SIGNORINI, I. e DIAS, R. M. 2000. “Até agora, só ferrada, cara!”: o cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. In KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.) **O Ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 75-102.

SILVA, M. O. 2009. Jornalismo e Representação do Mundo. In: DIONISIO, A. P. (Org.); HOFFNAGEL, J. C. (Org.); BARROS, K. (Org.). **Um linguista, Orientações diversas** - 1. ed. Recife: Editora da UFPE, Vol. 1, pp. 187 – 199.

SINGER, P. 1996. Poder, política e educação. In: **Revista brasileira de educação**. N. 01. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde01/rbde01_03_paul_singer.pdf> Último acesso em 09/08/2013.

SHERRE, M. M. P. 2002. A norma do imperativo e o imperativo da norma – uma reflexão sociolinguística sobre o conceito do erro. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da Norma**. São Paulo, SP: Loyola, p. 217-252.

SOARES, M. 2002. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, p. 155 – 178.

TRAVAGLIA, L. C. 2003. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez.

VANDIJK, T. A. 1988. **News as discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

_____. 2000. **Ideología**: una aproximación multidisciplinaria. Barcelona, España: Gedisa.

_____. 2010. **Discurso e Poder**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2012. **Discurso e Contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto.

ANEXO I

Corpus Restrito

Exemplo 1:



Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância

PUBLICIDADE

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.

[Material e portal do MEC têm erros de ortografia](#)

[Professor americano defende uma nova sociologia da infância](#)

[Conselho quer informação sobre obra de Lobato para rever parecer](#)

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

Em sua página 15, o texto afirma, conforme revelou o site "IG": "Você pode estar se perguntando: 'Mas eu posso falar os livro?'. Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico".

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

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

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

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

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

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

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

Pasquale Cipro Neto, colunista da **Folha**, alerta para o risco de exageros. "Uma coisa é manifestar preconceito contra quem quer que seja por causa da expressão que ela usa. Mas isso não quer dizer que qualquer variedade da língua é adequada a qualquer situação."

<http://www1.folha.uol.com.br/>

Exemplo 2:



18/05/2011 - 12h59

ONG diz que livro distribuído a escolas não ensina erros

PUBLICIDADE

DE SÃO PAULO

A ONG Ação Educativa, uma das mais respeitadas na área e responsável pelo livro "Por uma Vida Melhor", que causou polêmica por defender um erro de concordância, afirmou que o material não ensina erros, nem deixa de ensinar a norma culta, apenas indica que existem "outras variedades diferentes dessa".

Leia o capítulo que causou polêmica

MEC descarta regra do "jeito certo" de falar desde 1997

Academia critica livro do MEC que defende erros de português

Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância

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'.

O material didático para jovens e adultos foi distribuído pelo MEC a 4.236 escolas do país e 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.

Para a ONG, o capítulo citado ("Escrever é diferente de falar") se propõe a apresentar ao estudante as diferenças entre a norma culta e as variantes populares que ele aprendeu até chegar à escola, considerando que o material é voltado ao ensino de jovens e adultos.

"Para que possa aprender a utilizar a norma culta nas mais diversas situações, o estudante precisa ter consciência da maneira como fala. A partir de então, poderá escolher a melhor forma de se expressar", diz a ONG, em nota.

A nota afirma ainda que é preciso "cuidado com a divulgação de matérias com intuítos políticos pouco educativos e afirmações desrespeitosas em relação aos educadores."

Editoria de Arte/Folhapress

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 no processo precisam ser que fala (1.ª), se fala (2.ª), e fala (3.ª).
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

Leia a íntegra da nota divulgada pela ONG:

"Livro para adultos não ensina erros

Uma frase retirada da obra *Por uma vida melhor*, cuja responsabilidade pedagógica é da Ação Educativa, vem gerando enorme repercussão na mídia. A obra é destinada à Educação de Jovens e Adultos, modalidade que, pela primeira vez neste ano, teve a oportunidade de receber livros do Programa Nacional do Livro Didático. Por meio dele, o Ministério da Educação promove a avaliação de dezenas de obras apresentadas por editoras, submete-as à avaliação de especialistas e depois oferece as aprovadas para que secretarias de educação e professores façam suas escolhas.

O trecho que gerou tantas polêmicas faz parte do capítulo "Escrever é diferente de falar". No tópico denominado "concordância entre palavras", os autores discutem a existência de variedades do português falado que admitem que substantivo e adjetivo não sejam flexionados para concordar com um artigo no plural. Na mesma página, os autores completam a explanação: "na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular plural) e em pessoa (1ª 2ª 3ª) com o ser envolvido na ação que ele indica". Afirmam também: "a norma culta existe tanto na linguagem escrita como na oral, ou seja, quando escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta".

Pode-se constatar, portanto, que os autores não estão se furtando a ensinar a norma culta, apenas indicam que existem outras variedades diferentes dessa. A abordagem é adequada, pois diversos especialistas em ensino de língua, assim como as orientações oficiais para a área, afirmam que tomar consciência da variante linguística que se usa e entender como a sociedade valoriza desigualmente as diferentes variantes pode ajudar na apropriação da norma culta. Uma escola democrática deve ensinar as regras gramaticais a todos os alunos sem menosprezar a cultura em

que estão inseridos e sem destituir a língua que falam de sua gramática, ainda que esta não esteja codificada por escrito nem seja socialmente prestigiada. Defendemos a abordagem da obra por considerar que cabe à escola ensinar regras, mas sua função mais nobre é disseminar conhecimentos científicos e senso crítico, para que as pessoas possam saber por que e quando usá-las.

O debate público é fundamental para promover a qualidade e equidade na educação. É preciso, entretanto, tomar cuidado com a divulgação de matérias com intuítos políticos pouco educativos e afirmações desrespeitosas em relação aos educadores. A Ação Educativa está disposta a promover um debate qualificado que possa efetivamente resultar em democratização da educação e da cultura. Vale lembrar que polêmicas como essa ocupam a imprensa desde que o Modernismo brasileiro em 1922 incorporou a linguagem popular à literatura. Felizmente, desde então, o país mudou bastante. Muitas pessoas tem consciência de que não se deve discriminar ninguém pela forma como fala ou pelo lugar de onde veio. Tais mudanças são possíveis, sem dúvida, porque cada vez mais brasileiros podem ir à escola tanto para aprender regras como para desenvolver o senso crítico."

<http://www1.folha.uol.com.br/>

Exemplo 3:

educação

AA Maior | Menor Enviar por e-mail Comunicar erros Link <http://folha.com/sa915>



Siga a Folha de S.Paulo no Twitter

21/05/2011 - 12h44

Associação Brasileira de Linguística defende livro do MEC

PUBLICIDADE

ESTELITA HASS CARAZZAI

DE CURITIBA

A Abralín (Associação Brasileira de Linguística) defendeu, em nota oficial divulgada nesta sexta-feira (20), o livro didático de Português "Por uma vida melhor", distribuído pelo MEC (Ministério da Educação).

Leia o capítulo que causou polêmica

ONG diz que livro distribuído a escolas não ensina erros

MEC descarta regra do "jeito certo" de falar desde 1997

Academia critica livro do MEC que defende erros de português

Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância

O material foi alvo de polêmica na semana passada, por afirmar, em uma de suas unidades, que se pode dizer "Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado" na variedade linguística popular.

A nota da Abralín, assinada pela presidente e professora da UFPR (Universidade Federal do Paraná) Maria José Foltran, afirma que os críticos do livro "não tiveram sequer o cuidado de analisá-lo mais atentamente", e "pautaram-se sempre nas cinco ou seis linhas citadas".

De acordo com Foltran, o material tem como objetivo debater o uso da variação linguística para "ressaltar o papel e a importância da norma culta no mundo letrado". "Nunca houve a defesa de que a norma culta não deva ser ensinada", afirma a nota.

A Abralin ainda ressalta que a linguística "não faz juízos de valor" sobre as variedades da língua, mas que constata que algumas dessas variedades têm "maior ou menor prestígio" entre a sociedade.

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. O material, voltado para jovens e adultos, foi distribuído a 4.236 escolas do país.

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".

<http://www1.folha.uol.com.br/>

Exemplo 4:

Você está em [Notícias](#) >

Livro adotado pelo MEC defende 'erro'

13 de maio de 2011 | 0h 00

- O Estado de S.Paulo

BRASÍLIA

"Nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe". Para os autores do livro de língua portuguesa *Por uma Vida Melhor*, da Coleção Viver, Aprender, adotado pelo Ministério da Educação (MEC), o uso da língua popular - ainda que com seus erros gramaticais - é válido.

A obra também lembra que, caso deixem a norma culta, os alunos podem sofrer "preconceito linguístico".

Diz um trecho do livro, publicado pela Editora Global: "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 livro foi distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) a 484.195 alunos de 4.236 escolas, informou o MEC.

Correto e adequado. Em nota enviada pelo ministério, a autora Heloisa Ramos diz 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".

"Como se aprende isso? Observando, analisando, refletindo e praticando a língua em diferentes situações de comunicação", segue a nota.

Heloisa também afirma que o livro tem como fundamento os "documentos do MEC para o ensino fundamental regular e EJA (*Educação de Jovens e Adultos*)" e leva em consideração as matrizes que estruturam o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja).

A Editora Global disse ao **Estado**, por meio de sua assessoria de imprensa, que é a responsável pela comercialização e pela produção do livro, mas não pelo seu conteúdo.

<http://www.estadao.com.br/>

Exemplo 5:

Você está em [Notícias](#) > [Educação](#)

Críticos adotam 'viés fascista', diz Haddad

Em audiência no Senado, ministro da Educação reclama que críticas a livro foram feitas sem que ele tenha sido lido

01 de junho de 2011 | 10h 49

Rafael Moraes Moura

Os críticos do livro *Por uma Vida Melhor* – que defende que a fala popular, dependendo do contexto, é mais adequada na tentativa de estabelecer comunicação – adotam "postura fascista", disse na manhã de ontem o ministro da Educação, Fernando Haddad.

"Há uma diferença entre o Hitler e o Stalin que precisa ser devidamente registrada. Ambos fuzilavam seus inimigos, mas o Stalin lia os livros antes de fuzilá-los. Ele lia os livros, essa é a grande diferença. Estamos vivendo, portanto, uma pequena involução. Estamos saindo de uma situação stalinista e agora adotando uma postura mais de viés fascista, que é criticar um livro sem lê-lo", disse Haddad, em audiência da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado.

Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) aprovaram a obra, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) do Ministério da Educação (mais informações nesta página).

No primeiro capítulo, *Escrever É Diferente de Falar*, a educadora Heloísa Ramos lembra que, caso deixem de usar a norma culta, os alunos podem sofrer "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 texto afirma que "a língua é um instrumento de poder", por isso a norma culta seria chamada dessa forma, "por uma questão de prestígio".

Em nota enviada pelo MEC, a autora diz que "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".

Em revista, autora defende a norma culta da língua

Em sua coluna na edição de maio da revista *Nova Escola* (Editora Abril), Heloísa Ramos, educadora e autora do capítulo *Escrever É Diferente de Falar* do livro *Por uma Vida Melhor*, defende que os professores exibam o domínio da norma culta do português. "É inadmissível um professor escrever

errado, independentemente da disciplina que leciona. O professor deve sempre ser um modelo para seus alunos."

PARA ENTENDER

Livro distingue fala de escrita

Em meados de maio, a notícia de que um livro que "defenderia erros de português" foi distribuído pelo Ministério da Educação a 484.195 jovens e adultos que estudam em 4.236 escolas públicas do País gerou discussão.

O capítulo considerado polêmico por leigos, mas aceito por linguistas – ele foi aprovado por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte –, afirma que "a língua escrita não é o simples registro da fala" e explicita as diferenças no aprendizado de ambas, já que se aprende a falar de forma espontânea, mas escrever exige ensino formal.

O texto também chama atenção para diferenças regionais e também de classe, fazendo distinção entre "norma culta" e "norma popular". A autora defende "que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala". Ela também cita artistas que registraram a norma popular em suas obras, como o escritor JuóBananére e o compositor Adoniran Barbosa. Entretanto, a Defensoria Pública da União no Distrito Federal entrou com uma ação para que a obra seja recolhida.

<http://www.estadao.com.br/>

Exemplo 6:

MEC lava as mãos no caso dos livros com erros

CÁSSIO BRUNO

Publicado: 16/05/11 - 0h00

Atualizado: 16/05/11 - 0h00

RIO - O Ministério da Educação informou que não se envolverá na polêmica sobre [livro com erros gramaticais distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático](#), do próprio MEC, a 485 mil estudantes jovens e adultos. O livro "Por uma vida melhor", da professora Heloísa Ramos, defende uma suposta supremacia da linguagem oral sobre a linguagem escrita, admitindo a troca dos conceitos "certo e errado" por "adequado ou inadequado". A partir daí, frases com erros de português como "nós pega o peixe" poderiam ser consideradas corretas em certos contextos.

LIVRO COM ERROS: [Imortal da ABL também critica a cartilha](#)

- Não somos o Ministério da Verdade. O ministro não faz análise dos livros didáticos, não interfere no conteúdo. Já pensou se tivéssemos que dizer o que é certo ou errado? Aí, sim, o ministro seria um tirano - afirmou ontem um auxiliar do ministro Fernando Haddad, pedindo para não ser identificado. Escritores e educadores criticaram ontem a decisão de distribuir o livro, tomada pelos responsáveis pelo Programa Nacional do Livro Didático. Para Mírian Paura, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj, as obras distribuídas pelo MEC deveriam conter a norma culta:

- Não tem que se fazer livros com erros. O professor pode falar na sala de aula que temos outra linguagem, a popular, não erudita, como se fosse um dialeto. Os livros servem para os alunos aprenderem o conhecimento erudito.

Na obra "Por uma vida melhor", da coleção "Viver, aprender", a autora afirma num trecho: "Posso falar 'os livro?'" Claro que pode, mas dependendo da situação, a pessoa pode ser vítima de preconceito linguístico." Em outro, cita como válidas as frases: "nós pega o peixe" e "os menino pega o peixe".

Autor de dezenas de livros infantis e sobre Machado de Assis, o escritor Luiz Antônio Aguiar também é contra a novidade:

- Está valendo tudo. Mais uma vez, no lugar de ensinar, vão rebaixar tudo à ignorância. Estão jogando a toalha. Isso demonstra falta de competência para ensinar.

Segundo ele, o que estabelece as regras é a gramática.

- Imagina um jogo de futebol sem as linhas do campo. Como vão jogar futebol sem saber se a bola vai sair ou não? O que determina as regras é a gramática. Faltam critérios. É um decréscimo da capacidade de comunicação - observou Aguiar, também professor do curso "Formação de leitores e jovens leitores", da Secretaria municipal de Educação.

<http://oglobo.globo.com/>

Exemplo 7:

MEC distribui livro que aceita erros de português

O GLOBO

Publicado: 14/05/11 - 0h00

Atualizado: 14/05/11 - 0h00

BRASÍLIA - O Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação (MEC), distribuiu a cerca de 485 mil estudantes jovens e adultos do ensino fundamental e médio uma publicação que faz uma defesa do uso da língua popular, ainda que com incorreções. Para os autores do livro, deve ser alterado o conceito de se falar certo ou errado para o que é adequado ou inadequado. Exemplo: "Posso falar 'os livro?'" Claro que pode, mas dependendo da situação, a pessoa pode ser vítima de preconceito linguístico" - diz um dos trechos da obra "Por uma vida melhor", da coleção "Viver, aprender".

Outras frases citadas e consideradas válidas são "nós pega o peixe" e "os menino pega o peixe". Uma das autoras do livro, Heloisa Ramos afirmou, em entrevista ao "Jornal Nacional", da Rede Globo, que não se aprende a língua portuguesa decorando regras ou procurando palavras corretas em dicionários.

- O ensino que a gente defende é um ensino bastante plural, com diferentes gêneros textuais, com diferentes práticas de comunicação para que a desenvoltura linguística aconteça - disse Heloisa Ramos.

Em nota encaminhada ao "Jornal Nacional", o Ministério da Educação informou que a norma culta da língua será sempre a exigida nas provas e avaliações, mas que o livro estimula a formação de cidadãos que usem a língua com flexibilidade. O propósito também, segundo o MEC, é discutir o mito de que há apenas uma forma de se falar corretamente. Ainda segundo o ministério, a escrita deve ser o espelho da fala.

Exemplo 8:

Justiça permite que livro com erros de português não seja mais recolhido

FLÁVIO FREIRE

Publicado: 22/09/11 - 0h00

Atualizado: 22/09/11 - 0h00

SÃO PAULO - O livro didático "Por uma Vida Melhor", transformado em polêmica por admitir como corretos erros da linguagem, não precisará mais ser recolhido pelo Ministério da Educação. O juiz federal Wilson Zauhy Filho, da 13ª Vara Federal Cível de São Paulo, entendeu que o material pode continuar nas mãos de alunos do ensino público porque, segundo ele, não há tempo hábil para uma nova licitação. Assim, os estudantes não teriam outro material para consultar.

"Como não há tempo hábil para uma nova licitação, os alunos não teriam outro livro em sua substituição, sendo irrecuperáveis as perdas de aprendizado", escreveu o juiz na decisão.

O conteúdo do livro, no entanto, não deixa dúvidas sobre erros de concordância, relativizando a necessidade de seguir a norma culta. Num dos trechos, os autores escreveram: "Os livro ilustrado estão emprestado". Em seguida, citando a variedade da linguagem popular, eles justificam assim o método utilizado: "Só o fato de haver a palavra os (plural) já indica que se trata de mais de um livro". Em um outro exemplo, mostram que não há problema em falar, por exemplo, "nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe".

Segundo a Justiça Federal, três pessoas entraram com uma ação popular contra União Federal, Ministério da Educação e Global Editora e Distribuidora, pleiteando que fosse declarado nulo o ato administrativo que adotou e distribuiu os livros para estabelecimentos de ensino e que os recolhessem imediatamente. Alegaram que o livro, em vez de ensinar corretamente as regras de linguagem, legitima erros crassos de concordância, bem como não transmite conhecimentos necessários das regras da língua portuguesa.

"Os réus apresentaram pareceres técnicos de especialistas da educação discordando que o livro é inadequado ao ensino de jovens. Para o juiz, isso já demonstra que a discussão é polêmica e que não é possível afirmar de plano que a obra é inservível ao ensino".

educação

AA Maior | Menor Enviar por e-mail Comunicar erros Link: <http://folha.com/sa915>



S Siga a Folha de S.Paulo no Twitter

16/05/2011 - 19h45

Academia critica livro do MEC que defende erros de português

PUBLICIDADE

DE SÃO PAULO

A ABL (Academia Brasileira de Letras) criticou em nota o livro didático distribuído pelo MEC (Ministério da Educação) que defende erros de português.

[Uma defesa do "erro" de português](#)

[Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância](#)

No comunicado, a ABL diz que "estranha certas posições teóricas dos autores" do livro polêmico. "Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de língua portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos", diz ainda a nota.

O livro didático "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". O material, voltado para jovens e adultos foi distribuído pelo MEC a 4.236 escolas do país.

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.

<http://www1.folha.uol.com.br/>

educação

AA Maior | Menor Enviar por e-mail Comunicar erros Link: <http://folha.com/sa915>



S Siga a Folha de S.Paulo no Twitter

18/05/2011 - 08h10

MEC descarta regra do "jeito certo" de falar desde 1997

PUBLICIDADE

ANTÔNIO GOIS

DO RIO

Atualizado às 13h01.

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.

Leia o capítulo que causou polêmica

[Academia critica livro do MEC que defende erros de português](#)

[Uma defesa do "erro" de português](#)

[Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância](#)

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 livro ilustrado mais interessante estão emprestado".

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.

Editoria de Arte/Folhapress

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 no processo precisam ser que fala (1.ª), se fala (2.ª), p fala (3.ª), pess 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

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.

Ateontem, 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 mesóclise."

<http://www1.folha.uol.com.br/>

31/05/2011 - 12h51

Livro de alfabetização não prega erro gramatical, diz ministro

PUBLICIDADE

DE BRASÍLIA

O ministro Fernando Haddad (Educação) defendeu nesta terça-feira o livro "Por uma Vida Melhor", distribuído pelo governo federal a 4.236 escolas de educação de jovens e adultos.

Leia o capítulo que causou polêmica

Associação Brasileira de Linguística defende livro do MEC

ONG diz que livro distribuído a escolas não ensina erros

MEC descarta regra do "jeito certo" de falar desde 1997

Academia critica livro do MEC que defende erros de português

Livro distribuído pelo MEC defende erro concordância

A obra causou polêmica ao afirmar em um trecho sobre a diferença da linguagem oral e escrita: "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".

Alguns parlamentares, que chamaram Haddad a se explicar na comissão de Educação do Senado, afirmam que a obra, ao defender essa posição, é leniente com o erro. Para Marisa Serrano (PSDB-ES), o texto deveria deixar claro que é a norma culta que vai permitir ao aluno melhorar de vida.

Já Haddad disse que a obra não preconiza o erro, mas sim defende que há formas de falar adequadas a determinados contextos, e que essa abordagem é tomada desde os parâmetros curriculares nacionais de 1997.

Ele disse ter ficado "assustado" com o fato de diversos críticos da obra terem, depois, reconhecido que não a tinham lido e citou estudiosos que defendem a abordagem do livro, como o diretor-executivo do Instituto FHC, Sérgio Fausto.

<http://www1.folha.uol.com.br/>

31/05/2011 - 17h08

Ministro compara crítica de livro didático polêmico a fascismo

PUBLICIDADE

DE BRASÍLIA

Ao comentar críticas ao livro "Por uma Vida Melhor", o ministro Fernando Haddad (Educação) afirmou que atacar um livro sem ler é uma postura "fascista".

Leia o capítulo que causou polêmica

Livro de alfabetização não prega erro gramatical, diz ministro

Associação Brasileira de Linguística defende livro do MEC

ONG diz que livro distribuído a escolas não ensina erros

MEC descarta regra do "jeito certo" de falar desde 1997

Academia critica livro do MEC que defende erros de português

Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância

A obra, distribuída pelo Ministério da Educação a escolas de educação de jovens e adultos, causou polêmica ao afirmar em um trecho sobre a diferença da linguagem oral e escrita: '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'.

Os defensores da obra dizem que não há certo e errado em linguística, mas sim adequado ou não adequado ao contexto -- numa entrevista de emprego, o correto seria usar a norma culta, mas isso não necessariamente aconteceria numa conversa informal.

Já os críticos defendem que a escola ensine apenas a norma culta, essencial para o aluno ascender socialmente.

Nesta terça-feira, durante audiência na Comissão de Educação do Senado, Álvaro Dias (PSDB-PR) questionou o ministro sobre o tema e disse que até o ditador soviético Josef Stálin (1878-1953) defendia a língua em sua forma mais culta durante o regime soviético.

Em sua resposta, Haddad disse que os críticos da obra distribuída pelo MEC, em sua maioria, não a haviam lido e voltou a citar o ditador soviético. "Há uma diferença entre o Hitler e o Stálin que precisa ser devidamente registrada. Ambos fuzilavam seus inimigos, mas o Stálin lia os livros antes de fuzilá-los. Estamos vivendo, portanto, uma pequena involução, estamos saindo de uma situação stalinista e agora adotando uma postura mais de viés fascista, que é criticar um livro sem ler", afirmou o ministro, que fez o seu mestrado sobre o sistema soviético.

<http://www1.folha.uol.com.br/>

Você está em [Notícias](#) > [Educação](#)

Cristovam Buarque critica livros didáticos que admitem ensino com erros de gramática

16 de maio de 2011 | 17h 33

Agência Senado

Em discurso nesta segunda-feira, 16, no Plenário, o senador Cristovam Buarque (PDT-DF) criticou livros didáticos autorizados pelo Ministério da Educação (MEC) que admitem o ensino da língua portuguesa com erros de gramática. Assim, de acordo com o senador, o Brasil vai criar duas línguas: o Português dos condomínios e dos shoppings e o Português das ruas e dos campos.

"Permitir a criação de dois idiomas é quebrar o que há de mais substancial na unidade de um povo", afirmou.

O senador criticou o argumento de que é preciso quebrar o preconceito contra aqueles que não falam bem a língua oficial e afirmou que o ideal é ensinar a todos o português correto. Para Cristovam Buarque, o povo e a elite precisam aprender a língua oficial e sem erros. O senador lembrou que nos concursos públicos e vestibulares não são aceitos os erros de gramática.

"Não se trata de sotaque, nem de vocabulário, mas de gramática. Permitir duas línguas é fortalecer o apartheid brasileiro."

Veja também

- [MEC defende uso de livro com erros de português](#)

<http://www.estadao.com.br/>

Você está em [Notícias](#) > [Educação](#)

Haddad disse que não vai recolher o livro polêmico

De acordo com o livro 'Por uma Vida Melhor', o uso da linguagem coloquial, mesmo com erros gramaticais, é aceitável

18 de maio de 2011 | 14h 30

Eugênia Lopes - O Estado de S. Paulo

Brasília, 18 _ O ministro da Educação, Fernando Haddad, disse há pouco que o Ministério não vai mandar recolher o livro *Por uma Vida Melhor*, distribuído nas escolas e que permite erros de concordância. "Já foi esclarecido que as pessoas que acusaram esse livro não tinham lido. Uma pena que as pessoas se manifestaram sem ter lido", afirmou Haddad, na Câmara.

O MEC distribuiu o livro pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) a 484.195 alunos de 4.236 escolas.

Nele, os autores afirmam que o uso da língua popular - ainda que com seus erros gramaticais - é válido, permitindo frases como "nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe".

<http://www.estadao.com.br/>

Você está em [Notícias](#) > [Educação](#)

Editora emite nota em defesa de livro do MEC

Trecho que gerou polêmica faz parte do capítulo 'Escrever é diferente de falar', do livro 'Por uma Vida Melhor'

18 de maio de 2011 | 19h 19

Estadão.edu

Leia abaixo texto de autoria da doutora em educação e coordenadora geral da Ação Educativa, Vera Masagão Ribeiro. O artigo foi publicado na terça-feira, dia 17, no site da editora Global, que publicou o livro *Por uma Vida Melhor*. A obra, destinada à educação de jovens e adultos, criou polêmica por defender o uso de variantes linguísticas populares como adequadas.

"Uma frase retirada da obra *Por uma Vida Melhor*, cuja responsabilidade pedagógica é da Ação Educativa, vem gerando enorme repercussão na mídia. A obra é destinada à Educação de Jovens e Adultos, modalidade que, pela primeira vez neste ano, teve a oportunidade de receber livros do Programa Nacional do Livro Didático. Por meio dele, o Ministério da Educação promove a avaliação de dezenas de obras apresentadas por editoras, submete-as à avaliação de especialistas e depois oferece as aprovadas para que secretarias de educação e professores façam suas escolhas.

O trecho que gerou tantas polêmicas faz parte do capítulo "Escrever é diferente de falar". No tópico denominado "concordância entre palavras", os autores discutem a existência de variedades do português falado que admitem que substantivo e adjetivo não sejam flexionados para concordar com um artigo no plural.

Na mesma página, os autores completam a explanação: "na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular - plural) e em pessoa (1ª - 2ª - 3ª) com o ser envolvido na ação que ele indica". Afirmam também: "a norma culta existe tanto na linguagem escrita como na oral, ou seja, quando escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta".

Pode-se constatar, portanto, que os autores não estão se furtando a ensinar a norma culta, apenas indicam que existem outras variedades diferentes dessa. A abordagem é adequada, pois diversos especialistas em ensino de língua afirmam que tomar consciência da variante linguística que se usa pode ajudar na apropriação da norma culta. Uma escola democrática deve ensinar as regras gramaticais a todos os alunos sem menosprezar a cultura em que estão inseridos. Defendemos a abordagem da obra por considerar que cabe à escola ensinar regras, mas sua função mais nobre é disseminar conhecimentos científicos e senso crítico, para que as pessoas possam saber por que e quando usá-las.

O debate público é fundamental para promover a qualidade e equidade na educação. É preciso, entretanto, tomar cuidado com a divulgação de matérias com intuítos políticos pouco educativos e afirmações desrespeitosas em relação aos educadores.

A Ação Educativa está disposta a promover um debate qualificado que possa efetivamente resultar em democratização da educação e da cultura. Vale lembrar que polêmicas como essa ocupam a imprensa desde que o Modernismo brasileiro em 1922 incorporou a linguagem popular à literatura. Felizmente, desde então, o país mudou bastante.

Muitas pessoas tem consciência de que não se deve discriminar ninguém pela forma como fala ou pelo lugar de onde veio. Tais mudanças são possíveis, sem dúvida, porque cada vez mais brasileiros podem ir à escola tanto para aprender regras como para desenvolver o senso crítico."

<http://www.estadao.com.br/>

Você está em [Notícias](#) >

Livro que tolera erros na fala não será recolhido

19 de maio de 2011 | 0h 00

Eugênia Lopes - O Estado de S.Paulo

O ministro da Educação, Fernando Haddad, disse que o MEC não vai recolher o livro *Por uma Vida Melhor*, que tolera erros de concordância na expressão oral. "As pessoas que acusaram esse livro não o tinham lido." O MEC o distribuiu pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos a 4.236 escolas.



Andre Dusek/AE

Engano. Material com Garotinho não é do MEC, disse Haddad

Haddad também disse desconhecer o material contra homofobia apresentado ontem por integrantes da bancada evangélica da Câmara. "O material que vi não é do MEC. Todo o material oficial do MEC está no portal do ministério", emendou. Para o ex-governador do Rio Anthony Garotinho (PR-RJ) o material, na verdade uma cartilha do Ministério da Saúde para prevenção de DSTs, "estimula a opção sexual".

<http://www.estadao.com.br/>

Você está em [Notícias](#) >

Senadores tucanos pedem medidas contra livro do MEC

25 de maio de 2011 | 19h 05

ROSA COSTA - Agência Estado

Os senadores tucanos Cyro Miranda (GO) e Alvaro Dias (PR) recorreram à Procuradoria-Geral da República para pedir medidas administrativas e judiciais com relação às denúncias sobre o material didático adotado pelo Ministério da Educação (MEC). Eles afirmam que os livros, além de conterem erros gramaticais, fazem críticas ao governo Fernando Henrique Cardoso e elogios ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Entre as medidas sugeridas, os tucanos pedem o "imediato" recolhimento do material didático com os erros e sua substituição.

Da tribuna, Alvaro Dias disse que esperou o comparecimento do ministro da Educação, Fernando Haddad, na Comissão de Educação, na semana passada, mas ele não compareceu. Alvaro Dias lembrou que o artigo 37 da Constituição, que trata dos princípios da moralidade e da impessoalidade, não considera "moral" a atitude do órgão público de aprovar material didático que faz apologia de um partido político em detrimento de outro. "De igual modo, tampouco é impessoal a atitude do ministério."

O senador afirma que se criou a ideia de tratar-se apenas um livro e não de vários, como é o caso. "São vários livros, além daquele que traz os erros crassos de português, como o que autoriza os alunos a falar sem concordância, como é o caso dos livros ilustrados, dizendo que a falta do plural pode ser alvo de preconceito linguístico", afirmou.

Além de ignorar normas da língua portuguesa, Dias acusa o Ministério da Educação de "instalar um comitê eleitoral", ao adotar material didático com "proselitismo político afrontoso à Constituição". Segundo ele, em todos os livros, critica-se na maior parte das vezes a gestão do ex-presidente Fernando Henrique e se elogia o governo do ex-presidente Lula.

<http://www.estadao.com.br/>

Você está em [Notícias](#) >

Defensoria quer recolhimento de livro polêmico

31 de maio de 2011 | 0h 00

Rafael Moraes Moura / BRASÍLIA - O Estado de S.Paulo

A Defensoria Pública da União no Distrito Federal entrou com ação na Justiça Federal para que sejam recolhidos das escolas públicas os 485 mil exemplares do livro Por uma Vida Melhor. A obra defende que o uso oral da língua popular - ainda que com seus erros gramaticais - é válido para estabelecer comunicação.

"Você pode estar se perguntando: "Mas eu posso falar os livro?" Claro que pode", explica um trecho. O livro lembra que, caso deixem de lado a norma culta, os alunos podem sofrer "preconceito linguístico".

Para o defensor público federal Ricardo Salviano, questões de sociolinguística não devem ser discutidas na sala de aula. "Escola é lugar de ensinar a norma culta. Se você diz que falar errado é aceitável, está prestando um desserviço à sociedade."

Uma comissão formada por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) aprovou Por uma Vida Melhor. Ao todo, 4.236 escolas escolheram o livro, com base em informações que constavam do Guia do Livro Didático.

"Quem define as políticas públicas educacionais é o MEC, que tem responsabilidades, sim, sobre qualquer material encaminhado às escolas e financiado com verba federal", argumenta Salviano.

<http://www.estadao.com.br/>

Procuradora da República prevê ações contra uso de livro com erros pelo MEC; autora se defende

ADURI ANTUNES BARBOSA E DEMÉTRIO WEBER

Publicado: 16/05/11 - 0h00

Atualizado: 16/05/11 - 0h00

SÃO PAULO e BRASÍLIA - Diante da denúncia de que o livro "Por uma vida melhor", da professora Heloísa Ramos - que foi distribuído a 485 mil estudantes jovens e adultos pelo Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação -, defende o uso da linguagem popular e admite erros gramaticais grosseiros como "nós pega o peixe", a procuradora da República Janice Ascari, do Ministério Público Federal, previu que haverá ações na Justiça. Para ela, os responsáveis pela edição e pela distribuição do livro "estão cometendo um crime" contra a educação brasileira.

- Vocês estão cometendo um crime contra os nossos jovens, prestando um desserviço à educação já deficientíssima do país e desperdiçando dinheiro público com material que emburrece em vez de instruir. Essa conduta não cidadã é inadmissível, inconcebível e, certamente, sofrerá ações do Ministério Público - protestou a procuradora da República em seu blog.

No domingo, o livro já tinha sido duramente criticado por educadores e escritores. O MEC confirmou que não pretende retirar a publicação das escolas, alegando que não tem ingerência sobre o conteúdo das obras. Afirmando que se manifestava como mãe e sem analisar o aspecto jurídico da questão, Janice disse que ficou chocada com as notícias sobre o livro com erros aprovado e distribuído pelo

MEC. Os autores defendem que essa linguagem coloquial não poderia ser classificada de certa ou errada, mas de adequada ou inadequada.

- Ainda não estou refeita do choque sofrido com as notícias sobre o conteúdo do livro aprovado pelo MEC, no qual consta autorização expressa para que os alunos falem "Nós pega o peixe", "Os livro mais interessante estão emprestado" e por aí vai. Não, MEC e autores do livro, definitivamente isso não é certo e nem adequado - disse Janice Ascari.

Para MEC, debate é nas universidades

O MEC confirmou nesta segunda-feira que não cogita alterar o processo de seleção e avaliação de livros didáticos. As obras são lidas por professores de universidades públicas, a quem cabe selecionar os títulos que farão parte do catálogo nacional de livros. É com base nesse catálogo que escolas de todo o país escolhem as coleções que receberão gratuitamente, distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

O MEC diz que o debate sobre a adequação ou não de uma obra didática deve ocorrer nas universidades, como é no sistema atual, e não dentro do ministério. Do contrário, segundo o MEC, haveria o risco de direcionamento político na escolha das obras a serem aprovadas para uso em sala de aula.

A professora Heloísa Ramos, autora do livro, discorda de que seja preciso modificar qualquer trecho. Ela argumenta que a frase discutida em seu livro trata de linguagem oral, e não escrita. E que a norma popular da língua é diferente da norma culta, mas não necessariamente errada, no caso da linguagem oral.

- Eu não admito mais que alguém escreva que o nosso livro ensina a falar errado ou que não se dedica a ensinar a norma culta - disse Heloísa. - Por que, em educação, todo mundo acha que conhece os assuntos e pode falar com propriedade? Este assunto é complexo, é para especialistas.

Professora aposentada de língua portuguesa da rede estadual de São Paulo, Heloísa presta serviços de consultoria e escreve uma coluna na revista "Nova Escola", dedicada a tirar dúvidas de professores. Segundo ela, o livro "Por uma vida melhor" é pioneiro ao destacar a importância da norma popular da língua, o que considera um avanço, no sentido de não menosprezar a fala da população menos instruída.

<http://oglobo.globo.com/>

Para presidente da ABL, livro adotado pelo MEC valida erros grosseiros

DANDARA TINOCO

Publicado: 16/05/11 - 0h00

Atualizado: 16/05/11 - 0h00

RIO - O presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL), Marcos Vilaça, criticou nesta segunda-feira a adoção, pelo Ministério da Educação, do livro "Por uma vida melhor", que aceita o uso da linguagem popular com erros como "nós pega o peixe".

- Discordo completamente do entendimento que os professores que fizeram esse trabalho têm. Uma coisa é compreender a evolução da língua, que é um organismo vivo, a outra e validar erros grosseiros. É uma atitude de concessão demagógica. É como ensinar tabuada errada. Quatro vezes três é sempre 12, na periferia ou no palácio - afirmou.

Vilaça foi enfático ainda ao comentar a declaração de um auxiliar do ministro Fernando Haddad, que nesta segunda-feira afirmou que o MEC não é o "Ministério da Verdade":

- Na língua, deveria ser (ministério) da verdade, sim.

No início da noite desta segunda-feira, a Academia divulgou uma nota oficial em que diz discordar da posição do ministério e que estranha "certas posições teóricas dos autores de livros".

Segundo a ABL, embora todas "as feições sociais" da Língua Portuguesa constituam objeto de análise para disciplinas científicas, o professor espera que os livros respaldem o uso da língua padrão, "variedade que eles (os alunos) deverão conhecer e praticar no exercício da efetiva ascensão social que a escola lhes proporciona".

"O cultivo da Língua Portuguesa é preocupação central e histórica da Academia Brasileira de Letras e é com esta motivação que a Casa de Machado de Assis vem estranhar certas posições teóricas dos autores de livros que chegam às mãos de alunos dos cursos fundamental e médio com a chancela do Ministério da Educação, órgão que se vem empenhando em melhorar o nível do ensino escolar no Brasil", diz a nota da ABL, que completa:

"Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de Língua Portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos, variedade que eles deverão conhecer e praticar no exercício da efetiva ascensão social que a escola lhes proporciona. A posição teórica dos autores do livro didático que vem merecendo a justa crítica de professores e de todos os interessados no cultivo da língua padrão segue caminho diferente do que se aprender nos bons cursos de Teoria da Linguagem. O nosso primeiro e grande linguista brasileiro, Mattoso Câmara Jr., nos orienta para o bom caminho nesta lição já de tantos anos, mas ainda oportuna, a respeito da qual devem refletir os autores de obras didáticas sobre a língua materna: 'Assim, a gramática normativa tem o seu lugar no ensino, e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas' (Estrutura da Língua Portuguesa, 5). O manual que o Ministério levou às nossas escolas não o ajudará no empenho pela melhoria a que o ministro tão justamente aspira".

<http://oglobo.globo.com/>

Imortal da ABL também critica a cartilha

O GLOBO

Publicado: 16/05/11 - 0h00

Atualizado: 16/05/11 - 0h00

RIO - A escritora Ana Maria Machado, imortal da Academia Brasileira de Letras (ABL), foi outra a desaprovar o livro:

- Custo a crer que seja exatamente isso que a notícia traz, descontextualizado. Se for, é um absurdo total. Equivale a pretender aceitar que dois mais dois possam ser cinco, com a "boa intenção" de derrubar preconceitos aritméticos. Para evitar a noção de "errado", prefere-se, então, esse paternalismo condescendente de não corrigir.

PROFESSORES CONDENAM: [MEC lava as mãos no caso dos livros com erros](#)

Para ela, pode haver "malabarismos linguísticos", mas dentro de um contexto:

- Com isso, consolida-se outro conceito, o de "coitadinho", tão pernicioso e tão prejudicial ao pleno desenvolvimento dos cidadãos. É claro que qualquer um pode cometer todos os barbarismos linguísticos que quiser, mas deve saber que eles só se sustentam dentro de um contexto (um autor que reproduza a fala popular, por exemplo) e têm um preço social.

Ela ressalta, porém, que a escola deve ajudar o cidadão a ser poliglota da própria língua:

- A escola deve ajudar o cidadão a se tornar um poliglota em sua própria língua, capacitando-o a utilizar registros diversos de linguagem em circunstâncias diferentes.

O professor Sérgio Nogueira também não concorda com o tratamento adotado nos livros distribuídos pelo MEC:

- É um absurdo. O ensino já está tão ruim. Trata-se de um incentivo ao desvio da norma. Acham que o aluno é incapaz de aprender concordância. Existem variantes na nossa língua. Só que todos terem de aceitar é uma outra história.

Segundo o ministério, a escolha dos livros didáticos não passa pelo crivo dos gestores públicos. A indicação é feita por universidades a partir de ofertas das editoras em licitações públicas. As universidades fazem a seleção com base na análise de livros sem capa e sem identificação de origem. Com a indicação, os livros vão para o catálogo do ministério. Mas o livro só é comprado e distribuído se algum professor se interessar pelo texto e fizer o pedido ao Programa Nacional do Livro Didático.

<http://oglobo.globo.com/>

Haddad falta a audiência do Senado sobre livros didáticos e líder do PSDB pede recolhimento de obras com erros

DEMÉTRIO WEBER

Publicado: 17/05/11 - 0h00

Atualizado: 17/05/11 - 0h00

BRASÍLIA - O ministro da Educação, Fernando Haddad, não compareceu nesta terça-feira (17) a audiência pública da Comissão de Educação do Senado que tratou da qualidade dos livros didáticos. A audiência havia sido convocada para discutir sobre livros de história do Brasil acusados de fazer críticas ao governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e elogios ao de Luiz Inácio Lula da

Silva. Mas os senadores acabaram falando também sobre a obra didática de língua portuguesa "Por uma Vida Melhor", da Coleção Viver, Aprender (Editora Global), distribuída pelo Ministério da Educação a escolas públicas e que considera correto, em certos contextos, o uso de linguagem oral com erros de concordância.

LEIA MAIS: [Procuradora da República prevê ações contra uso de livro com erros pelo MEC](#)

VEJA TAMBÉM: [MEC rejeitou parecer do CNE contra 'Caçadas de Pedrinho', acusado de racista](#)

O líder do PSDB no Senado, senador Álvaro Dias (PR), defendeu o recolhimento dos livros didáticos. Ele vai propor à bancada tucana no Senado que envie representação à Procuradoria-Geral da República, pedindo ao Ministério Público que acione a Justiça. O objetivo é evitar que os alunos da rede pública estudem com base nessas obras.

- Acho que caberia a governadores e prefeitos devolverem esses livros, já que eles deformam a gramática e transformam um livro didático em panfleto eleitoral - disse Dias, que criticou a ausência de Haddad. - O ministério está sendo acusado de se transformar em comitê eleitoral, com livro didático com proselitismo político e erros gramaticais grosseiros que transformam a ortografia em pornografia gramatical, e o ministro não comparece. Acho que é uma irresponsabilidade.

A assessoria de Imprensa do MEC divulgou que Haddad não compareceu por problemas de agenda.

O presidente da Comissão de Educação, senador Roberto Requião, não aceitou que Haddad fosse substituído por representantes do MEC, entre eles o presidente do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), Daniel Balaban, responsável pela compra e distribuição dos livros didáticos. A comissão renovou o convite a Haddad, na expectativa de que o ministro compareça na semana que vem para falar tanto das coleções de história quanto da de língua portuguesa.

- O ministro pode aceitar ou não o convite. Mas não pode mandar representantes. Isso não tem cabimento - disse Requião.

O senador e ex-ministro da Educação Cristovam Buarque (PDT-DF) criticou o livro "Por uma Vida Melhor", destinado a alunos de educação de jovens e adultos (antigo supletivo) e distribuído a 4.236 escolas do país.

- Não pode haver duas formas de falar português que sejam oficiais. Nós temos que ensinar as pessoas a falarem o português certo. E não dizer: "Não temos preconceito contra quem fala errado e pode continuar falando errado." Sabe por quê? Porque, quando esse que fala errado fizer o concurso, não vai passar. Vai ser reprovado - disse Cristovam.

O ex-ministro, no entanto, não se posicionou sobre o eventual recolhimento dos livros didáticos.

- Não sei qual é a solução - disse Cristovam.

O presidente da Abrelivros (Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares), Jorge Yunes, era o outro convidado para a audiência pública. Ele defendeu tanto a isenção dos livros de história quanto a adequação da obra de língua portuguesa, desde que devidamente contextualizada.

- Se você deixa fora de contexto, realmente fica errado, fica esquisito. Mas o importante é contextualizar. Ninguém está dizendo para ensinar errado ou falar errado. No livro, está contextualizado - afirmou Yunes sobre o volume da Coleção Aprender, Viver.

Em relação aos livros de história do Brasil, ele declarou:

- Acho que a Casa conseguiu entender que não existe nenhum privilégio entre um e outro governante - disse Yunes.

<http://oglobo.globo.com/>

Haddad defende livro, mas Enem exige norma culta

DEMÉTRIO WEBER, ADAURI ANTUNES BARBOSA E RODRIGO GOMES

Publicado: 18/05/11 - 0h00

Atualizado: 18/05/11 - 0h00

BRASÍLIA, SÃO PAULO e RIO - Apesar de o ministro da Educação, Fernando Haddad, ter saído nesta terça-feira em defesa do livro didático da Coleção "Viver, Aprender" que diz que é correto falar com erros de concordância, dependendo do contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) exige o domínio da norma culta da língua portuguesa e não admite a norma popular.

LEIA MAIS: [Haddad falta a audiência em comissão do Senado sobre livros didáticos](#)

ABL: [Obra 'valida erros grosseiros'](#) **ENSINO:** [Copistas são nova face do analfabetismo funcional](#)

A mesma orientação fez o coordenador do vestibular da UFRJ, Luiz Otávio Langlois.

- A universidade não vai mudar seus parâmetros do vestibular em cima de um livro. Na prova continuará valendo a norma culta da língua portuguesa - disse.

Em entrevista à CBN, Haddad defendeu o sistema de avaliação de livros didáticos do governo federal e disse que recolher os exemplares da obra "Por uma vida melhor" (Editora Global) seria o equivalente a praticar censura. O livro foi distribuído a turmas de ensino fundamental de jovens e adultos, este ano, pelo Ministério da Educação.

Para o ministro, o livro toma a norma popular da língua como ponto de partida para ensinar a norma culta. O livro diz num trecho: "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". Haddad enfatizou ainda que o compromisso da escola é com a norma culta. O linguista Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília (UnB), contestou nesta terça-feira a opinião da [procuradora Janice Ascari, do Ministério Público Federal em São Paulo](#) que acusou os responsáveis pela edição do livro de estarem cometendo um crime contra a educação.

- A procuradora falou de modo leviano, sem conhecimento de causa, inspirada somente no que ouviu dizer. Fez um escândalo sobre o que não existe. Ninguém está propondo 'ensinar a falar errado', mas simplesmente a reconhecer a realidade linguística multifacetada, heterogênea - criticou Bagno, autor de vários livros sobre o tema.

Segundo o professor da UnB, a procuradora não sabe que há mais de 15 anos o ensino do português no Brasil diferencia a língua falada da escrita para que o aluno passe a perceber e a apreender a linguagem culta.

No Rio, o defensor público federal André Ordacgy, disse que a postura do MEC abre precedentes para que o estudante que se sentir prejudicado no vestibular ou no Enem, por usar a linguagem popular na prova, possa entrar na Justiça com uma ação de danos morais.

- O estudante aprende na escola que as duas formas (culto e coloquial) da língua portuguesa estão corretas. O MEC não pode chegar na prova do Enem, por exemplo, e tirar ponto de quem escrever na linguagem popular. O fato dá margem a pedidos de revisão ou até ação na Justiça por conta de erros como o uso de linguagem oral - justificou.

Ordacgy afirmou que nesta quarta-feira vai oficiar o MEC pedindo esclarecimento sobre a adoção de um livro com erros.

Para o estudante do ensino médio e candidato ao vestibular da Uerj Mateus Alves, de 18 anos, o livro deve ser tirado de circulação porque é um insulto ao bom português:

- Tem que ser ensinada a norma culta e não a linguagem popular. O português, na gramática e na forma oral, tem que ser um só. Na vida, no trabalho, é feio falar a forma coloquial.

<http://oglobo.globo.com/>

Acusação contra livro é equivocada, defende Haddad

AGÊNCIA BRASIL

Publicado: 19/05/11 - 0h00

Atualizado: 19/05/11 - 0h00

BRASÍLIA - O ministro da Educação, Fernando Haddad, defendeu nesta quinta-feira (19) a abordagem utilizada pelo livro Por uma Vida Melhor, de alfabetização de adultos, que defende o uso da norma popular em situações de fala. O livro causou polêmica ao incluir frases com erro de concordância como "nós pega o peixe" em uma lição que apresentava a diferença da norma culta e a falada. No texto, a autora da obra defende que os alunos podem falar do "jeito errado", mas devem dominar as regras da norma culta e ter atenção quanto ao seu uso. Para o ministro, acusação de que o livro "ensina a falar errado" é um equívoco.

- O livro parte da situação da fala, mas induz o jovem a se apropriar da norma culta. Os críticos infelizmente não leram o livro, fizeram juízo de valor com base em uma frase pinçada do contexto - defendeu Haddad durante entrevista ao programa de rádio Bom Dia, Ministro, produzido pela EBC Serviços em parceria com a Secretaria de Comunicação da Presidência da República.

Haddad comparou os erros de concordância muito comuns na língua falada, especialmente na população mais pobre e não escolarizada, à linguagem utilizada pelos usuários da internet e de redes sociais.

- Quando um jovem manda mensagens no seu Twitter, no seu e-mail ou Orkut, ele faz uso da linguagem habitualmente utilizada naquele ambiente, até de maneira lúdica, ele modifica a língua e cria sinais próprios. Ali também tem norma e para você entender tem que se familiarizar com determinados padrões. Mas ele sabe que se migrar para um ambiente formal, seja um entrevista de emprego ou uma prova da escola, a linguagem não será apropriada - afirmou.

O ministro ponderou que a escola tem que ensinar a norma culta, mas a abordagem pode partir da linguagem popular.

- Há formas e abordagens diferentes para ensinar a norma culta. Você ensina a norma culta para uma criança de um jeito, para o adulto de 40 anos, de outro. Aquele adulto já tem uma história de vida da qual você tem que partir para que ele se familiarize da norma culta - defendeu.

<http://oglobo.globo.com/>

Haddad diz que livro do MEC não preconiza erro gramatical

O GLOBO, AGÊNCIA SENADO

Publicado: 31/05/11 - 0h00

Atualizado: 31/05/11 - 0h00

BRASÍLIA - O ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou nesta terça-feira que o livro "Por uma vida melhor", da professora Heloísa Ramos, não ensina a falar ou a escrever errado, conforme dizem críticos do material. O livro foi distribuído para 485 mil estudantes jovens e adultos.

O livro defende uma suposta supremacia da linguagem oral sobre a linguagem escrita, admitindo a troca dos conceitos "certo e errado" por "adequado ou inadequado". A partir daí, frases com erros de português como "nós pega o peixe" poderiam ser consideradas corretas em certos contextos.

Haddad disse que os exercícios contidos no livro pedem aos alunos que transformem frases escritas na linguagem popular para a norma culta.

- O livro parte de uma realidade comum ao aluno e traz o estudante para a norma culta - disse o ministro, que participa de audiência na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE).

O ministro disse que os próprios críticos do livro reconhecem não terem lido a obra. Alguns, disse, após tomarem conhecimento do total da obra, retiraram as críticas. Por outro lado, o ministro ressaltou que o MEC recebeu inúmeras manifestações apoiando o livro.

<http://oglobo.globo.com/>

Oposição critica seleção de livros didáticos distribuídos pelo MEC

AGÊNCIA BRASIL

Publicado: 31/05/11 - 0h00

Atualizado: 31/05/11 - 0h00

BRASÍLIA - Senadores do PSDB criticaram, nesta terça-feira (31), o conteúdo de livros didáticos que são distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas de ensino fundamental e médio. Eles convocaram o ministro da Educação, Fernando Haddad, para discutir conteúdos ideológicos e políticos que estariam presentes em obras de história. De acordo com os senadores, os livros contêm elogios ao governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e críticas ao ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

- Há sim viés ideológico. Deve-se excluir as editoras de qualquer responsabilidade nisso, a responsabilidade é dos autores e dos responsáveis pela seleção e aprovação do conteúdo. É uma realidade que cabe ao ministério enfrentar. É inevitável constatar que há parcialidade - criticou o senador Álvaro Dias (PSDB-PR).

O senador Cyro Miranda (PSDB-GO) afirmou que a obra fere os princípios constitucionais porque faz "doutrinação política e ideológica". Os parlamentares também pediram explicações sobre a polêmica sobre um livro didático de educação de jovens e adultos (EJA) que admite o uso da norma popular da língua portuguesa. No texto, a autora da obra "Por uma Vida Melhor" afirma que os alunos podem falar do "jeito errado", mas devem atentar ao uso da norma culta, cujas regras precisam ser dominadas. Haddad afirmou que diversas entidades da área educacional defenderam a obra que, segundo ele, considera a realidade dos alunos adultos que estão retornando à escola para aprender a norma culta. Para ele, os que criticaram o livro não leram todo o conteúdo do capítulo e apenas analisaram frases fora do contexto.

- Sou filho de imigrantes libaneses que nunca pisaram na escola e eu entendo perfeitamente a abordagem pedagógica da autora. Quando o adulto volta para a escola ele traz vícios naturais [da fala popular] e o livro o convida a traduzir essa linguagem para a norma culta, esse é o papel do educador. A partir do contexto, da situação de fala, [cabe a ele] orientar o aluno a compreender a norma culta - disse. Sobre os livros de história, Haddad disse que não irá emitir opinião porque não analisou todo o conteúdo da obra.

Álvaro Dias defendeu que há viés político na defesa da língua popular em detrimento da norma culta. Os senadores fizeram uma referência ao jeito de falar do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

- Foi feita uma conotação [pela autora do livro] com o jeito que o ex-presidente Lula se expressava, mostrar que aquilo era normal - disse Cyro Nogueira.

Em resposta ao senador Álvaro Dias, Haddad citou o soviético Josef Stalin e o alemão Adolf Hitler e defendeu que há uma "involução" no debate.

- Stalin ao menos lia os livros antes de fuzilá-los [os autores]. Estamos saindo de uma situação stalinista e assumindo agora um viés facista ao criticar o livro sem ler - disse.

O ministro explicou como é feito o processo de seleção dos livros, que são avaliados por universidades federais, e afirmou que esses critérios podem ser aperfeiçoados caso seja essa a avaliação do Congresso Nacional. A senadora Kátia Abreu (DEM-TO) defendeu que não há critérios objetivos na análise das obras e que não é possível confiar na "santidade" das universidades.

"Ninguém está discutindo o benefício da distribuição do livro didático, mas o que está pegando são os critérios. Não existe isenção com relação à escolha dos livros, somos seres humanos e temos nossas preferências - disse.

Ela também defendeu que a identidade dos especialistas que avaliam as obras precisa ser revelada, já que, segundo o ministro, esses especialistas não são conhecidos pelo ministério.

<http://oglobo.globo.com/>

MPF arquiva processo sobre livro do MEC que defendia 'norma popular' da língua portuguesa

AGÊNCIA BRASIL
Publicado: 1/07/11 - 0h00

Atualizado: 1/07/11 - 0h00

BRASÍLIA - O Ministério Público Federal (MPF) arquivou o inquérito civil instaurado contra o Ministério da Educação (MEC) para apurar irregularidades na distribuição para turmas de jovens e adultos do livro didático "Por uma vida melhor".

O livro causou polêmica porque tem frases com erro de concordância em uma lição que apresenta a diferença da norma culta e a falada. No texto, a autora da obra defende que os alunos podem falar de "jeito errado", mas devem atentar para o uso da norma culta, cujas regras precisam ser dominadas. De acordo com o procurador da República no Distrito Federal Peterson de Paula Pereira, "não há elementos plausíveis indicativos de que o livro Por uma vida melhor esteja a propagar o ensino errado da língua portuguesa".

Cerca de 484 mil exemplares da obra foram distribuídos. Desde o início da polêmica, o MEC se negou a recolher o material sob o argumento de que eles não estavam incorretos, mas apresentam o debate sobre as variações linguísticas.

A Academia Brasileira de Letras (ABL) condenou a posição da autora e criticou o MEC por defender o livro. Por causa da polêmica, o ministro Fernando Haddad foi convocado ao Senado para explicar a questão e foi criticado pela oposição.

No pedido de arquivamento do caso, ele defende que a discussão sobre o livro na mídia transmitiu "a ideia de que o livro pudesse ensinar a língua portuguesa de modo errado aos estudantes, quando, na verdade, o Ministério da Educação propôs à sociedade a introdução e reflexão acerca da linguística". O procurador argumentou que "o estudo do comportamento da língua, pelo contrário, reafirma o papel social do Estado em fomentar o respeito à dignidade da pessoa humana e afastar preconceitos, entre os quais o linguístico, que, como comprovado pelas recentes publicações jornalísticas, infelizmente ainda existe no nosso meio".

<http://oglobo.globo.com/>

UNIDADE 1

Língua Portuguesa

Capítulo 1

Escrever é diferente de falar

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

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

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

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

leitor para lhe explicar o que queremos dizer.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Convite à leitura

O primeiro texto é um parágrafo produzido por um aluno.

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

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

Diálogo com o texto

Respondam às questões oralmente.

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

Emprego do ponto

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

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

Leia o parágrafo abaixo:

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

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

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

a) O autor faz a primeira declaração:

“As cidades são obras complexas.”

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

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

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

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

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

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

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

Emprego de alguns pronomes

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

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

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

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

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

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

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

A concordância entre as palavras

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

Verifique como isso funciona:

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

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

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

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

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

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

Os **livro** ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) →

os (masculino, plural)
ilustrado (masculino, singular)
interessante (masculino, singular)
emprestado (masculino, singular)

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

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

Os **livros** ilustrados mais interessantes estão emprestados.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nós pega o peixe.

nós → 1.^a pessoa, plural

pega → 3.^a pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

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

pega → 3.^a pessoa, singular

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

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

Não vi sua revista, mãe.

(1.^a pessoa: o filho; 2.^a pessoa: a mãe;

3.^a pessoa: a revista).

Mas eu a deixei aqui!

(1.^a pessoa: a mãe; 2.^a pessoa: o filho;

3.^a pessoa: a revista)

Sílaba e acento gráfico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Última sílaba é a tônica
Penúltima sílaba é a tônica
Antepenúltima sílaba é a tônica

Oxítona
Paroxítona
Proparoxítona

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

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

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

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

- Paroxítonas sem acento **onda** on — da **revista** re — vis — ta **economia** e — co — no — mi — a
- Oxítonas com acento **sofá** so — fá **guaraná** gua — ra — ná **tamanduá** ta — man — du — á

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

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

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

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

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

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

Exemplos:

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

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

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

Observações:

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

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

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

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

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

Exemplos:

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

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

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

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

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

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

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

Explorando o universo textual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E, depois, com a inclusão de três vírgulas:

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

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

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

Se juntarmos tudo que foi revisado, teremos:

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

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

Roda de escrita

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

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

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

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

d) A **cerimonia** já teve **inicio**.

e) A ferida não **doia** mais.

f) Nós **caimos** na conversa dele.

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

principe: _____ japonesa: _____

tucano: _____ grafico: _____

magico: _____ tecnologia: _____

cupuaçu: _____ tecnologico: _____

maximo: _____ onibus: _____

Lembre-se: todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.

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

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

b) **Esta** caneta é sua ou minha?

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

d) Você **fica** irritado quando **esta** com sono?

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

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

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

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

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

d) Descobriram as formigas e eliminaram as formigas.

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

f) Comprei os livros e encapei os livros.

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

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

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

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

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

Convite à leitura

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

Quem é Juó Bananére?

Juó Bananére é o pseudônimo literário de Alexandre Ribeiro Marcondes Machado, que nasceu em Pindamonhangaba (SP) em 1892 e morreu em 1933. Machado passou a infância no interior paulista e em 1917 formou-se engenheiro pela Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo.

Empregando uma linguagem toda especial, escrevia sátiras em algumas revistas e parodiava poetas conhecidos, como Olavo Bilac e Camões, além de satirizar políticos da época. Seus poemas foram reunidos no livro *La divina increnca*, publicado em 1924. O autor praticamente permaneceu anônimo, sobressaindo seu estilo original e irreverente sob a identidade de Juó Bananére.

Migna terra

*Migna terra tê parmeras,
Che ganta inzima o sabiá,
As aves che stó aqui,
Tambê tuttió sabi gorgeá.*

*A abobora celestia tambê,
Che tê lá na mia terra,
Tê moltos milliô di strella
Che non tê na Ingraterra.*

*Os rios lá sô maise grandi
Dus rio di tuttas naçó;
I os matto si perdi di vista,
Nu meio da imensidó.*

*Na migna terra tê parmeras
Dove ganta a galligna dangolla;
Na migna terra tê o Vapr'elli,
Chi só anda di gartolla.*

BANANÉRE, Juó. *La divina increnca*.
São Paulo: Ed. 34, 2001. p. 8.

Diálogo com o texto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Canção do exílio

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

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

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

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

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

DIAS, Gonçalves.
Coimbra, julho de 1843.



O sambista Adoniran Barbosa em 1979.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Atividade

Aplicar conhecimentos

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

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

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

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

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

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

f) Eles fizeram uma pesquisa para sabê quantas pessoas teria oportunidade de trabalhá.

g) Nessa rua não temo paz nem para dormi.

h) Então eu resolvir escrever para vocês.

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

a) Aqui chove _____ que na minha cidade.

b) Eu não vou _____ lá.

c) Tudo é possível, _____ é preciso colaborar.

d) Quanto é 25 _____ 39?

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

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

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

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

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

É preciso estudar as regras.

É preciso estudá-las.

a) Eu gostaria de admirar o país.

Eu gostaria de _____

b) Não consegui ouvir o pedido.

Não consegui _____

c) Esqueci-me de grifar as palavras.

Esqueci-me de _____.

d) Não houve tempo de concluir o projeto.

Não houve tempo de _____.

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

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

e) Não fui capaz de impedir a vingança.

Não fui capaz de _____.

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

Momento da escrita

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

A voz da mulher é ainda pouco ouvida em nossa sociedade. Afinal, ter competência para falar não implica ser ouvido.

Mas...

Além disso...

Assim...

Indicações de leituras, vídeos, músicas

LIVRO

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

SITE

- Sunetto futuriste*, de Juó Bananére, na voz de Francisco Papaterra Limongi Neto: <<http://www.carbonoquatorze.com.br/versaopaulo/primeiro/>>.

MÚSICA

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