

## ENSINO E HUMANIZAÇÃO: A PALAVRA NA AULA DE LÍNGUA MATERNA

*Maria Helena da Nóbrega\**

**RESUMO:** *O texto analisa a importância do domínio da palavra na atualidade em contraposição ao desprestígio da aula de língua materna. Aparentam-se caminhos para que os estudos da língua materna sejam efetivamente valorizados.*

**Palavras-chave:** *língua materna, ensino, metodologia, pragmática.*

### A IMPORTÂNCIA DA PALAVRA

Pretendemos pensar a palavra, inicialmente, como responsável pelo conhecimento do mundo. Não sendo possível ao homem interagir diretamente nas coisas existentes, descobrindo-lhes a essência, a palavra passa a ser a mediadora entre o homem e a realidade. Criando essa representação simbólica, a língua, é possível o homem interagir no mundo, interpretando-o e definindo-o culturalmente.

A primazia da palavra sobre as outras linguagens revela-se também no fato de a língua natural abarcar todas as outras linguagens. Embora a comunicação possa ocorrer contando unicamente com os gestos – o alfabeto dos surdos-mudos, por exemplo, – seria um trabalho hercúleo traduzir o processo de ascensão e queda da categoria dos professores no Brasil, dos anos 30 a 60, apenas por meio de mímica. Entretanto, podemos, utilizando apenas a palavra, contar um espetáculo de mímica (embora a tradução em diferentes linguagens implique novas nuances ao conteúdo).

---

(\*) Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, FFLCH/USP.

Sem nos alongarmos nas implicações do uso das diferentes línguas, destaquemos o segundo aspecto que aponta a importância da palavra: a possibilidade imanente que o signo lingüístico tem de traduzir todos os outros signos.

Pensemos, ainda, que da palavra advém a consciência do homem. O homem se conscientiza de si mesmo pela palavra. Utilizando-a, ele estabelece seu lugar no mundo e sua relação com os outros.

*“Dessa forma, é pela linguagem que o homem se constitui como subjetividade, porque abre espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências.”*(Brandão, s. d.: 20)

Assim, o dizer vai definindo o homem, determinando-o na rede das relações sociais.

Na composição das sociedades atuais, também é fácil perceber a importância da palavra. Quanto mais democráticas as relações do grupo social, maior relevância terá o domínio da palavra como elemento persuasivo.

Retomemos esses quatro aspectos que elucidam a importância da palavra:

1. a palavra mediatiza a relação do homem com o mundo;
2. todas as línguas podem ser traduzidas pelo verbo;
3. a palavra instaura a consciência do homem;
4. o jogo persuasivo sustenta as sociedades democráticas.

Reconhecida a importância da palavra, disso decorreria a importância do estudo e conseqüente domínio da língua materna. Assim, o ensino da língua materna deveria ter uma posição central na formação do aluno, em todos os níveis, pois a fragilidade na produção e recepção verbais pode acarretar dificuldades em outras disciplinas.

*“O ensino do português é, por assim dizer, uma espécie de ‘educação permanente’, instalada na forma de todas as disciplinas.”* (Genouvrier, Peytard, 1985: 17)

No entanto, a situação de descaso em relação às aulas de língua materna evidencia o contrário.

## CAUSAS DO DESPRESTÍGIO DA AULA DE LÍNGUA MATERNA

Buscando agora compreender por que o ensino de língua materna não alcança o reconhecimento compatível ao objeto com o qual lida, tratamos de investigar o método utilizado na maioria das aulas. Pensaremos o ensino da língua materna concentrando-nos no ensino da gramática. Com essa mira, não focalizaremos outras práticas que comparecem às aulas de língua: a produção (frequentemente chamada de redação) ou recepção (interpretação) de texto; a ampliação de vocabulário; os problemas ortográficos etc. O que pretendemos é encarar o ensino da gramática na aula de língua materna. Como justificativa para essa escolha, apontamos o fato de ser o ensino de língua portuguesa, ainda, gramaticocêntrico, conforme provaremos.

Há necessidade, também, de explicitar que o termo gramática, aqui, refere-se à gramática tradicional (GT), normativa, pedagógica, escolar, institucionalizada e reverenciada pelas escolas do Oiapoque ao Chuí. Os outros tipos de gramática – descritiva, internalizada, implícita, explícita ou teórica, reflexiva, contrastiva ou transferencial, geral, universal, histórica, comparada (Travaglia, 1996: 30-37) – não fazem parte nosso escopo, embora ajudem a entender por quais (mal traçadas) linhas escrevem-se as concepções da GT.

A primeira gramática da língua portuguesa data do século XVI e nasce calcada nos modelos da gramática latina, que, por sua vez, havia sido baseada nas gramáticas gregas. Esse decalque do latim faz com que nossos gramáticos busquem na língua portuguesa características similares às da língua latina, forçando, muitas vezes, as categorizações. Desde o início, portanto, temos uma representação lingüística meio idealizada, que não corresponde totalmente à realidade concreto-operante da língua.

O aspecto ficcional dessa representação lingüística vai aumentando, no caso brasileiro, à medida que o português europeu é

a porção considerada na GT. Apesar de, desde quando o Brasil era colônia de Portugal, haver distinções entre as línguas usadas cá e lá, nossas gramáticas surgem copiando modelos das gramáticas do português europeu. Acompanhando os exemplos dos textos considerados bons, corretos, inicia-se a característica normativa e discriminatória que persiste em nossas gramáticas até hoje.

Sendo a GT uma das alavancas das aulas de português até hoje, essas marcas genéticas da gramática atuam indelevelmente no ensino ainda na atualidade. No tocante ao paradigma latino, a escolha é menos grave e encontra justificativa no contexto da época, conforme Genouvrier e Peytard:

*“Era perfeitamente normal, no contexto sócio-histórico do século XVIII, que o ensino do português servisse de passarela para o ensino do latim: no plano cultural, o latim continuava sendo a passagem obrigatória para as riquezas intelectuais; no plano social a criança devia aceitar a ascensão de um sistema escolar destinado a uma elite. Isto é talvez menos verdade em nossos dias”* (1985: 138)

Já em relação à escolha do português europeu, os problemas decorrem do fato de se retratar uma língua portuguesa extremamente distanciada da nossa. Um novo recorte alarga ainda mais a distância entre a língua usada efetivamente pelas pessoas e a postulada na GT: a escolha de se adotar como referência os textos literários dos autores clássicos de Portugal.<sup>1</sup> Hoje, é comum os falantes não reconhecerem a língua prescrita na gramática, o que aumenta a relação mítica com os gramáticos e reforça preconceitos sobre o certo e o errado em termos lingüísticos.

Assim foi se consolidando o ensino do português: prescrevendo regras usadas além-mar, atribuindo valorização ao texto escrito em detrimento do oral, tratando os fatos lingüísticos de forma dogmática, estanque e não-reflexiva.

---

(1) Só após a Semana de Arte Moderna, em 1922, nossos escritores alcançaram autonomia literária em relação à produção de Portugal. Antes disso, esparsas eram as propostas de inovação em relação ao que era criado pelos lusitanos.

*“Se tivéssemos que, panoramicamente, pôr em evidência as falhas das gramáticas normativas e, por extensão, o seu papel na configuração de um quadro de crise no ensino de língua materna, começaríamos por constatar que os fatos lingüísticos que elas tentam sistematizar não correspondem à forma concreta como os falantes do português usam a língua.”* (Suassuna, 1995: 35)

É fácil perceber a gravidade de se trabalhar com tal irrealdade. Provavelmente, o aluno, ao identificar essa artificialidade, desinteressar-se pelo aprendizado.

Notemos que a descrição presente na GT surpreende até falantes que têm contato com o dialeto de prestígio, a norma padrão. A esses falantes dirigia-se basicamente a escola, mas, após a década de 60, a escola passa a acolher cada vez mais um enorme contingente de pessoas advindas de classes sociais sem a menor desenvoltura na modalidade lingüística prestigiada. Isso, decisivamente, cria uma nova realidade nas salas de aula, cada vez mais marcadamente heterogêneas do ponto de vista lingüístico, em função dos níveis socioculturais diferenciados.<sup>2</sup> O direito ao ensino público e gratuito trouxe aos bancos de sala de aula disparidade tão acentuada como a que registra Evanildo Bechara em “O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura”: a professora nunca encontrava resposta à sua pergunta feita ao final de cada exposição (“Alguna dúvida?”), até descobrir que os alunos não sabiam o que significava a palavra dúvida. (Clemente (org.), 1992: 41).

Frente a esse novo cenário, a escola reagiu escamoteando as diferenças, ignorando-as, imitando um hábito da GT.<sup>3</sup> A resposta

---

(2) Essa heterogeneidade vaza para todas as outras linguagens: diferentes modelos de comportamento, diferentes concepções de mundo, diferentes escalas de valores, diferentes formas de atuação no mundo etc. Tudo isso decorre de esses sujeitos se localizarem em posições socioculturais distintas.

(3) Aludimos aqui ao fato de a GT, freqüentemente, escamotear dados que não lhe interessam, que a invalidariam. Perini chama a atenção para esse mascaramento, lembrando que “não aprendemos nada escondendo a realidade dos outros e muito menos de nós mesmos” Diz também que a incerteza atual sobre o número de satélites de Plutão não invalida a astronomia. (1996: 37-38)

concreta dada aos diferentes falares que ecoavam (e ecoam) na escola foi taxativa: tudo o que não está postulado na GT está errado. Marginalizam-se todas as variantes lingüísticas decorrentes de razões diatópicas (fatores regionais) ou diastráticas (fatores como idade, sexo, profissão, posição social, grau de escolaridade, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes). Calam-se, assim, múltiplas vozes, só podendo ressoar a daqueles que dominam a norma culta.<sup>4</sup>

*“Uma das mudanças de postura mais radicais que têm de acontecer, para se encaminhar uma prática de língua diferenciada na escola, é justamente a consideração da relatividade dos usos e valores lingüísticos”* (Suassuna, 1995: 110).

Há uma artificialidade na palavra trabalhada na (e para a) escola, em que a comunicação aparece apartada de tempo e espaço, como se abortada do momento histórico-social a que pertence. Qualquer produção que almeje alcançar tão intangível propósito falseia-se.

*“Cada classe social se apropria dos termos gerais, atribui a eles referências específicas e os adapta assim à sua própria esfera de interesse e freqüentemente os constitui com base em derivação nova.”* (Benveniste, v.II, 1989: 102)

Assim, usar a norma culta sempre, em qualquer situação e com qualquer pessoa, como recomenda a Academia Brasileira de Letras, criada em 1896, resulta numa descaracterização dos recursos expressivos da língua, tão úteis, se corretamente empregados. Alguns escritores fizeram pilhérias desse exagero normativo, como Millôr Fernandes, em sua reelaboração dos provérbios:

*“Aquele que tem fixação sentimental por criatura esteticamente inferior julga-a pulquérrima.*

*(Quem ama o feio bonito lhe parece.)”* (apud Travaglia, 1996: 59)

---

(4) A GT também apresenta alguns tópicos descritivos, mas esses submergem por força do tom fortemente prescritivo que as conceituações carregam.

Esse viés metodológico somou-se à tendência taxionômica da GT, que começou com Platão e continua até hoje, apesar dos problemas que vêm sendo apontados nessa classificação. O quadro das conjunções, por exemplo, embora incoerente, mantém-se inalterado há no mínimo 50 anos (Guimarães, 1987: 35). Benveniste também mostrou que “uma análise, mesmo sumária, das formas classificadas indistintamente como pronominais leva a reconhecer classes de natureza totalmente diferentes” (v.I, 1995: 283). Podemos resumir os problemas da GT conforme Genouvrier e Peytard:

*“Definida de maneira grosseira, nossa gramática escolar vive de uma aquisição que data dos séculos XVIII e XIX e apresenta três linhas de força: o desejo de reduzir a língua portuguesa aos modelos da latina; o esforço por evidenciar as relações da língua com a razão e a lógica; o desejo de consagrar o português como língua de cultura, e portanto de definir suas normas e impô-las em seguida”* (1985: 135)

Tendo a GT como guia, as aulas de língua continuam concentrando esforços no sentido de trabalhar as análises morfológica e sintática. O ponto crítico desse trabalho baseia-se na incoerência e inconsistência das definições presentes na GT, a ponto de a obediência plena das definições poder invalidar a proposição, conforme já acentuaram Sírio Possenti e Rodolfo Ilari, em “Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?”:

*“Se as regras das gramáticas normativas de nossa língua nos parecem compreensíveis, isso se deve ao fato de que projetamos sobre elas um conhecimento gramatical interiorizado muito mais sofisticado, que supre todas as lacunas dos próprios compêndios.*

*Decorre do que acabamos de dizer que a gramática normativa só faz sentido para quem domina a variante padrão, à qual ela se refere”.* (Clemente (org.), 1992: 12)

Vários pesquisadores detiveram-se na análise da GT, elencando falhas e mostrando alguns caminhos. Acatamos, para os interesses deste artigo, esses dados e indicamos ao leitor os textos

em questão. Começamos por citar a obra **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1 e 2 graus**, coletânea de textos organizados pela Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Em três volumes, os textos pretendem encaminhar a reflexão e o debate entre os professores, procurando arejar a prática do ensino de língua materna. Com o mesmo objetivo, recorra-se à **Proposta curricular de língua portuguesa: 1º grau e Língua portuguesa – 1º grau: 5ª a 8ª séries**, também da CENP. Apontamos outras obras que também estudam os deslizamentos da GT, para que o leitor interessado especificamente nesse tópico as localize na bibliografia final:

Bastos, 1995	Bechara, 1985
Cunha, 1981	Hauy, 1994
Ilari, 1992	Luft, 1985
Murrie, 1994	Perini, 1985
Perini, 1994	Perini, 1996
Silva, 1989	Silva, 1995

Certamente o número de obras mencionadas está longe de totalizar as publicações existentes no mercado. Essa pequena soma, no entanto, já nos assegura de que a GT e o ensino de gramática precisam mudar.

Procurando ser otimistas, como sempre convém, não podemos negar que já houve alguma mudança. De fato, a pedagogia de língua materna não caminha como há trinta anos. Afinal, a partir de 1962, com a introdução das aulas de lingüística nos cursos de Letras, o professor não pôde mais fechar os olhos para as novas concepções de língua.

Enquanto as teorias lingüísticas difundiam-se entre os professores, novas práticas pedagógicas foram sendo criadas para arejar o ensino da gramática. Alastrou-se, então, a idéia de que deveria trabalhar-se o texto, unidade mínima de sentido para os lingüistas, e não a frase ou o período, o que exigiria uma abordagem menos presa à terminologia e nomenclatura gramaticais.



*“(...) um menino não aprende a língua materna pela definição do adjetivo, substantivo, pronome, como não aprendemos a respirar estudando gravuras de pulmões.”* (Luft, 1985: 52)

Desprezada a confusão inicial que as teorias lingüísticas causaram, não podemos negar algumas mudanças no tratamento dispensado à gramática. A abordagem a partir dos textos representa, sem dúvida, um avanço considerável no *modus faciendi*. Ainda assim, guardadas as ilhas de excelência, o texto continua sendo usado para a classificação morfossintática dos termos, sem nenhuma relação com o co-texto, ou seja, o contexto verbal. O ensino da gramática classificatória ainda polariza as atenções na aula de língua materna. Normalmente, o texto é lido e, após breve discussão temática, ocorre a autópsia sintática, que conduz ao enterro do texto (para o deleite dos alunos). E, apesar de essa prática ser recorrente em várias séries, o aluno não aprende gramática e ainda passa a desinteressar-se pela leitura.

Para comprovar que pouca coisa mudou no ensino da língua, somemos, à nossa experiência de magistério, pesquisas recentes. Estudo realizado por Maria Helena Moura Neves detectou que “os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras e de funções sintáticas correspondem a mais de 70% das atividades de ensino de gramática” (apud Travaglia, 1996: 103). Rodolfo Ilari também constata que “(...) os usos da língua na escola continuam em grande medida artificiais, como se o aprendizado fosse para a escola, não para a vida” (1992: 103).

Buscando outras possibilidades de trabalho com o texto, surgem a Análise do Discurso, Teoria da Enunciação, Gramática Textual, Pragmática e outras especificações no tratamento do fato lingüístico, novos paradigmas da teoria lingüística que vêm sendo paulatinamente assimilados pelos pesquisadores.

O aproveitamento dessas teorias no ensino de gramática, sobretudo da Pragmática, aqui focalizada, pode ajudar a acentuar o interesse do aluno pelo estudo da palavra.

## NA PRÁTICA: UMA ANÁLISE POSSÍVEL

A primeira observação que fazemos aqui, por óbvia que pareça, é contra o receituário a partir do qual costuma ser entendida a análise de um texto. Longe de representar uma camisa-de-força a calar as diferentes interpretações, há de se entender uma análise não como um modelo, mas como uma possibilidade dentre outras também válidas.

*“Le sens d’un texte n’est donc jamais arrêté, puisqu’il se produit dans les situations dialogiques illimitées que constituent ses lectures possibles: on pense évidemment à la ‘lecture plurielle’.”* (Authier-Revuz, 1982: 103-104)

Antes de partirmos para o texto em questão, convém esclarecer algumas noções que fatalmente perpassam a análise. Inicialmente, portanto, tratemos de entender como trabalharemos a noção de sentido no texto, pela ótica pragmática, apoiada em Ducrot:

*“(...) interpretar uma produção lingüística consiste, entre outras coisas, em reconhecer nela atos, e que este reconhecimento se faz atribuindo ao enunciado um sentido, que é um conjunto de indicações sobre a enunciação”.* (1987: 173)

Assim, o sentido não é analisado fragmentadamente, mas busca-se a interação com outras produções sociais, procura-se “un sens qui se fait dans et par l’entrecroisement des discours” (Authier-Revuz, 1982: 113).

A dificuldade de apreensão desse sentido é evidente, pois exige conhecimento de vários discursos e habilidade para integrá-los, mas a análise fragmentada, embora confortável, distancia-nos da abordagem plena que toda produção requer.

*“Toda vez que procuramos delimitar o objeto da pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica.”* (Bakhtin, 1981: 70)

Outro aspecto responsável pelo sentido é a formação discursiva a que pertence. Observemos, por exemplo, como a palavra marajá assumiu uma acepção bastante diferenciada daquela descrita no plano denotativo quando passou a ser usada para revelar políticos que se apropriam indevidamente dos bens do Estado. Ainda no plano político, a palavra colorir também perdeu sua pureza quando, apenas com o acréscimo de um grafema, passou a indicar a adesão a Collor. A palavra amante, cujo sentido adâmico seria aquele que ama, macula-se pelo valor socialmente mais forte que lhe foi imposto: quem mantém relações extraconjugais. Ser amante, nessa formação discursiva, não é mais ser amado, mas sim ser criticado pelos modelos socialmente impostos. E não nos esqueçamos de que a palavra professor, digna de respeito quando a profissão também era valorizada, hoje é motivo de chacota expressa em camisetas, às vezes usadas pelos próprios professores (sic): “Não me seqüestre. Sou professor”

Assim, constrói-se o sentido a partir das relações sócio-históricas que o determinam, a partir de quem tem a voz na formação discursiva. É exatamente isso o que mais se perde no imobilismo da análise morfossintática.

*“Não; o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma.” (Bakhtin, 1981: 93)*

Parece que assim deve ser entendida a leitura de um texto, relacionada à vida, e não apenas como reconhecimento de símbolos gráficos.

Feitas essas considerações necessárias, passemos à análise do texto, lembrando que encontraremos nela a gramática apreendida na linguagem em uso, já que a pragmática não trabalha a estrutura gramatical em si mesma e, também, porque nosso propósito é alargar a competência pragmática do aluno<sup>5</sup>.

---

(5) A análise é proposta para o 2° grau em diante. Naturalmente, as questões devem ser abordadas com maior ou menor aprofundamento, conforme cada caso.

Quanto à escolha do texto, a modalidade jornalística satisfaz mais as necessidades atuais de se distanciar do paradigma literário e apresenta uma linguagem que concilia os registros formal e informal.

Outro fator que conduziu a escolha do texto é de ordem idiossincrática: motivação pessoal. Embora o argumento possa ser por demais subjetivo para o rigor científico, o interesse do professor pelo texto ajuda a envolver os alunos na análise. Muitas vezes, a perda de interesse é decorrente da letargia com que a análise é conduzida. Ao implicitar que apenas cumpre uma obrigação, o professor traz à tona que a situação proposta ali só serve para a escola, só vale para “tirar nota” Distante da vida, a análise perde seu poder de persuadir e enlaçar o aluno-alocutário.

Assim, com a necessária paixão, passemos à leitura atenta do texto.

## **LUÍS NASSIF**

### **A visão financeira do mundo**

Condena-se a aprovação da CPMF sob o argumento de que o imposto é ruim (e é), o nível de arrecadação é elevado (e é) e o governo “poderia” remanejar verbas pra saúde. Mas onde, como e em que prazo?

Há um problema emergencial a ser resolvido: a perspectiva de paralisação imediata de serviços de saúde que atendem a milhões de brasileiros e a desarticulação de toda a rede conveniada do Sistema Único de Saúde, especialmente a estrutura de Santas Casas e hospitais beneficentes.

O que se tem de concreto para colocar no lugar da CPMF? Que remanejamento de verbas é esse que permitirá aparecer dinheiro instantaneamente para pôr em dia US\$1 bilhão em dívidas com as instituições conveniadas?

Se não há saídas imediatas fora da CPMF. sugere-se que se reúnam na praça da República todos os doentes sem atendimento

do país e se coloque um desses brilhantes formuladores do ideal a explicar os efeitos do imposto sobre a composição da taxa de juros e tudo o mais.

Os doentes ficariam impressionadíssimos e certamente abriam mão dessas exigências descabidas de atendimento de emergência e outras frescuras, que são essenciais para mantê-los vivos.

É curiosa essa visão financeira do mundo.

Nos últimos 15 anos, a macroeconomia brasileira foi analisada de uma ótica financeira torta. Economistas ligados ao novo mundo financeiro tornaram-se uma espécie de arautos das verdades macroeconômicas.

Durante 20 anos, sustentaram que juros altos eram fundamentais para combater a inflação. Durante 20 anos, a economia conviveu com os mais altos índices de inflação e de juros do mundo. E poucos dos jornalistas que os tomavam por fontes deram-se ao trabalho de questionar esses paradoxos.

Política econômica é a arte de administrar perdas. Em alguns casos, as perdas são inevitáveis. Em muitos outros, são perdas arbitradas.

Faz parte do jogo desses analistas ligados ao mercado puxar a brasa para sua sardinha. Justificam todos os seus privilégios com base nos altos interesses do país. E combatem as despesas mais essenciais – como saúde – como se fossem ameaças ao país.

Mas não faz parte do jogo que suas formulações sejam recebidas acriticamente e apresentadas como verdades absolutas.

No ano passado, praticaram-se as taxas de juros mais escorchantes da história, numa transferência inacreditável de riquezas para a parte líquida do setor financeiro.

Transferir US\$60 bilhões para detentores de capital, à custa de um aumento irresponsável da dívida pública, era fundamental para a estabilidade econômica do país.

Transferir US\$6 bilhões para atendimento à saúde coloca em risco a estabilidade. Por quê? Porque vai aumentar 0,20 ponto percentual o custo do dinheiro.

Tenha-se a santa paciência! Além da inconsistência das contas, a desproporção fala por si do ridículo desses argumentos e da maneira torta como se analisam as prioridades no país.

Houvesse um Analista de Bagé na economia e haveria maneira mais simples de ensinar essas pessoas a analisar prioridades. Bastaria obrigá-las a viver por seis meses sem planos de saúde e sem um bom salário.

Como vimos, o texto fala da aprovação da Contribuição Provisória sobre a Movimentação Financeira (CPMF), articulada pelo Ministro da Saúde, Adib Jatene, que pretende utilizar os recursos para melhorar a (falida) área da saúde no país. A CPMF pode ser analisada como uma nova versão do IPMF (Imposto Provisório sobre Movimentação Financeira), criado em 1993 pelo então Ministro da Fazenda, hoje Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. As semelhanças entre CPMF e IPMF são indisfarçáveis, até no eufemismo na designação atual.<sup>6</sup> A diferença é de alguns percentuais: a CPMF leva R\$0,20 de cada R\$100,00 de movimentação financeira (o IPMF levava R\$0,50). Lembrados esses fatos que ajudam a entrar na rede discursiva em questão, passemos ao texto.

O que salta aos olhos, de início, é a assinatura, destacada pela diagramação do texto e pelo colorido das letras. Quem fala não é apenas a empresa jornalística que autorizou a publicação, mas antes uma pessoa física que responde pelo seu ato de fala.

*“Em primeiro lugar, ela [a assinatura] serve algumas vezes para indicar quem é o locutor, o ser designado pelo eu e a quem é imputada a responsabilidade do enunciado. Mas este papel é acessório e circunstancial (...) A segunda função, essencial, é a de assegurar a identidade entre o locutor indicado no texto e um indivíduo empírico (...)”* (Ducrot, 1987: 183)

Diferente da maioria dos textos que figuram nos jornais, trata-se de matéria assinada, o que permite um certo distanciamento

---

(6) No IPMF, o termo imposto fermentou as críticas, pois os brasileiros, já às voltas com tantos impostos, inconformaram-se em ter mais um. Eis o poder da palavra: a própria designação favorecia a revolta.

das normas de padronização da linguagem jornalística: “lead”<sup>7</sup> impessoalidade, contenção no uso de adjetivos, comprometimento com a referencialidade do texto etc. Vejamos como o locutor se comporta.<sup>8</sup>

A primeira estrutura do texto já chama a atenção: temos a voz passiva sintética (“menciona-se”). Essa escolha permite que o locutor não revele quem menciona, mesmo se considerarmos que é provável a identificação do agente mencionado. Ou seja: há uma opção de ignorar esse interlocutor com quem o texto dialoga; a opção é não dar voz plena a esse outro, recortando apenas o que interessa. Observemos que, ainda no primeiro parágrafo, os parênteses vão respondendo a essa voz (“e é”), numa pseudoconsonância com ela. A concordância aqui é só uma estratégia inicial, uma concessão do locutor, que vai tratar de rechaçá-la ao longo do texto.

*“Graças a sua concessão, é possível construir-se a personagem de um homem de espírito aberto, capaz de levar em consideração o ponto de vista dos outros: todo mundo sabe que a concessão é, entre as estratégias de persuasão, umas das mais eficazes, essencial em todo caso, ao comportamento dito ‘liberal’.” (Ducrot, 1987: 216)*

Os parênteses já revelam a concordância apenas parcial.<sup>9</sup> Lembremos que, quanto à pontuação, esses sinais revelam trechos irrelevantes no texto, correspondendo, inclusive, a um tom de voz mais baixo durante a leitura em voz alta. Notemos que, ao discordar dessa voz mencionada no texto, o locutor não utiliza os parênteses, recorrendo à ênfase por meio da constituição de um período com apenas uma palavra: “Poderia” O futuro do pretérito, que faz

---

(7) O “lead” corresponde, nos textos jornalísticos clássicos, ao primeiro parágrafo da notícia e apresenta, de forma concisa, os dados principais do fato: que, quem, quando, onde, como e por quê.

(8) Usamos o termo locutor para indicar uma figura do discurso, diferente do autor, que pertence ao mundo físico.

(9) O outro valor dos parênteses é para dar uma explicação ou um sinônimo do termo anterior. Também nesse caso, o uso não é para ênfase, tratando-se de informação acessória.

remissão a fatos que não se realizaram e possivelmente não se realizarão, também ajuda a instaurar a linha argumentativa que irá delinear-se no texto: discordar daqueles que condenam a CPMF. O “mas” início do último período desse parágrafo, apresenta a diversidade apenas em relação ao “poderia” deixando imaculadas as concordâncias parentéticas anteriores (é ruim e é elevado). Devidamente rechaçadas pela força do “poderia” e embotadas pelo sinal de pontuação, essa concordância inicial permanecerá apagada ao longo do texto. Mesmo que o intuito seja a discordância, há uma outra voz que é chamada ao texto, apontando para o fato de que todo texto se produz numa rede discursiva ininterrupta. Todo texto, assim, dialoga com outros, mesmo que para discordar deles.

*“Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na fala (nível interdiscursivo).”* (Brandão, 1996: 49)

No 2º parágrafo, encontramos a resposta em relação ao prazo perguntado pelo próprio locutor. Em um parágrafo praticamente sem verbo (há apenas dois: “há” e “atendem”), o locutor torna substantiva a premência de mudanças na área da saúde.

O 3º parágrafo apresenta duas perguntas que recuperam o “como” da primeira pergunta do texto, rebatendo novamente a voz do interlocutor com quem o texto dialoga.

No 4º parágrafo, novamente a voz passiva sintética (“sugere-se”), mas dessa vez com valor bem diferente da primeira. Aqui, trata-se do escamoteamento do próprio locutor, pois a irônica sugestão é implicitamente dele. A ironia começa a ser a melhor via de resposta ao interlocutor não revelado, ampliando-se na palavra “brilhantes” que claramente significa, nesse contexto, exatamente o seu oposto.

*“C’est alors le contexte (verbal ou extra-verbal) qui se charge de marquer l’expression comme valorisante ou dévalorisante”* (Orecchioni, s. d.: 149).



A ironia iniciada exacerba-se no 5º parágrafo, e ele inteiro corresponde a uma mentira: diz, sem dizer; fala, utilizando-se de contrários. O termo “frescura” ligado a necessidades essenciais à vida humana soa agressivo, e a outra voz, permanecendo anônima, é obrigada a calar-se.

*“Muitas vezes, o Locutor suscita essas vozes para nelas se apoiar, mas fá-lo não raro para as anular ou para, após uma fase de acordo, as orientar ou delas se servir para outras conclusões ou rumos argumentativos. No fundo, e quase regularmente, para delas se distanciar.”* (Fonseca, 1994: 80)

O 6º parágrafo retoma o título, adjetivando-o: “curiosa” Tal termo pode valorizar ou desvalorizar, dependendo do contexto. Já vimos o que se pretende aqui: a desvalorização de uma visão financeira discordante da do locutor.

No 7º parágrafo, o termo “curiosa” revela-se: trata-se de uma “ótica financeira torta” Notemos que o locutor, embora sem usar a primeira pessoa, vai revelando-se no texto. Isso ocorre sempre porque “il est certes possible de dire et de démontrer qu’aucun lieu langagier n’échappe à l’emprise de la subjectivité” (Orecchioni, s. d.: 117).

O paralelismo ocorre no 8º parágrafo, para demonstrar o fracasso das avaliações dos economistas. Dois períodos iniciados pela mesma estrutura (“Durante 20 anos”) impõem uma comunhão das idéias aí expressas.

O 9º parágrafo traz a sugestão de que as perdas não evitadas ocorreram por culpa dos economistas. Vemos, novamente, como o locutor vai posicionando-se em relação aos fatos. Mesmo numa aparente impessoalidade, a subjetividade vai surgindo, pois, “se toda enunciação é um ato de apropriação da língua, impõe-se, necessariamente, a figura de um sujeito, de alguém que pratica o ato de apropriação” (Brandão, 1996: 49)

Os termos “como saúde” no 10º parágrafo, anunciados entre travessões, têm por função anular as análises dos economistas. Lembremos que os travessões conferem ênfase aos elementos, opon-

do-se aos parênteses em termos de expressividade. Na leitura em voz alta, eles equivalem a um tom de voz um pouco mais alto do que o restante do texto.<sup>10</sup>

Não pode passar despercebida a adversativa que marca o início do 11º parágrafo. Convém aguçar a percepção toda vez em que aparecer uma conjunção adversativa, pois aí aparecerão também os valores do locutor, esclarecendo o lugar de onde o discurso se produz. No nosso caso, o locutor opõe-se ao fato de as idéias dos economistas serem sempre aceitas passivamente, sem questionamentos.

No 12º parágrafo, novamente encontramos a voz passiva sintética (“praticaram-se”) com o valor já analisado: omitir o agente da ação. O adjetivo “escorchante” revela o ponto de vista do locutor, sua subjetividade.

O paralelismo volta a aparecer, aproximando as mensagens dos 13º e 14º parágrafos. Idéias que se apresentam com a mesma estrutura lingüística, quase sempre transferem esse paralelismo para o plano semântico. Aqui, o “aumento irresponsável” proposto pelos economistas em épocas passadas paralelamente ao “aumento em 0,20 ponto percentual” proposto atualmente. A forma como o discurso se configura visa a provar que o valor a ser cobrado pela CPMF é irrisório.

“Tenha-se a santa paciência!” inicia o 15º parágrafo, explicitando a revolta e a indignação do locutor contra os que discordam da CPMF. Toda a subjetividade vem à tona, mesmo sem o uso da primeira pessoa.

*“D’ou l’on peut inférer ce truisme: l’objectivité discursive absolue est inconcevable, et ce n’est là encore qu’une question de degré, les énoncés s’opposant selon qu’ils se montrent plus ou moins tolérants envers tel ou tel type de manifestation subjective.”* (Orecchioni, s. d.: 148)

Presente desde o primeiro momento, a subjetividade foi ganhando espaço, até trazer ao texto a exclamação, sinal típico de

(10) Naturalmente, o outro uso do travessão, para indicar discurso direto, não está sendo considerado aqui. Nesse caso, a análise do sinal de pontuação seria, naturalmente, outra.

subjetividade. O termo “ridículo” reforça a presença da subjetividade que, afinal, atravessa toda linguagem. Mesmo os textos ditos objetivos, os científicos, por exemplo, são recortados a partir de um ponto de vista, e toda escolha é pessoal, subjetiva.

No último parágrafo, a alusão ao Analista de Bagé, personagem de humor criado por Luís Fernando Veríssimo, mostra as referências que um texto sempre faz a outras produções. Reconhecer esses diálogos depende de uma prática de leitura que faz com que, quanto mais se lê, melhor se lê, porque mais facilmente identifica-se a rede discursiva presente, implícita ou explicitamente, no texto.

*“Está, assim, em interação com um dado discurso uma vasta memória discursiva, que constitui um contexto global que envolve, e largamente condiciona ou sobredetermina, a actividade linguística, nela interferindo fortemente tanto ao nível da produção como ao nível da recepção-interpretação.”* (Fonseca, 1994: 81)

Agora vamos ao título, que é mais conveniente ser analisado no final, pois, por apresentar o texto, costuma clarear após a leitura. “A visão financeira do mundo” é o que o texto questiona, discordando dela e rechaçando-a. Ao ser anunciado sem nenhum verbo, o título configura a falta de ação que o locutor pretende provar nas propostas dos economistas. Essa inação já se apresenta no título, sem verbos.

Queremos, ainda, enfatizar o modo como a subjetividade se instaura no texto, embora sem a presença da primeira pessoa. De fato, “la subjectivité langagière est omniprésente” (Orecchioni, s. d.: 118), o que faz com que todos os textos revelem, junto com o tema abordado, o próprio demiurgo.

Esperamos ter conseguido mostrar que o locutor não se apropria da estrutura lingüística de forma passiva, mas vale-se ativamente dela, inovando-a de acordo com suas necessidades e intenções.

*“(...) para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às*

*condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível.”* (Bakhtin, 1981: 92-93)

Esse raciocínio bakhtiniano prova que a análise de um texto restrita à nomenclatura gramatical representa uma prática obsoleta nos estudos lingüísticos. Ainda assim, acautelando-nos contra os que consideram a análise aqui apresentada pouco “gramatical”, vamos elencar os aspectos formais analisados:

1. a voz passiva sintética e alguns de seus valores;
2. o valor dos sinais de pontuação: parênteses, travessão e exclamação;
3. a constituição do período com uma única palavra;
4. o uso do futuro do pretérito;
5. o valor da adversativa mas;
6. o teor expressivo de alguns verbos (ou a ausência deles), substantivos e adjetivos;
- 7 o uso da terceira pessoa verbal.

Portanto, a análise apresentada, aberta a outras descobertas do leitor atento, procura estudar os aspectos gramaticais do ponto de vista do que eles representam no contexto, apoiando-se, para isso, em conceituações pragmáticas. Acreditamos que essa forma de trabalho com o texto permita uma participação do aluno na construção do texto, e esse engajamento pode levá-lo a uma compreensão mais exata do plano formal da linguagem. Claro que, já o dissemos, o grau de aprofundamento das questões depende da fase de aprendizado da classe.

## ENSINO DE LÍNGUA E PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Oxalá tenhamos conseguido mostrar que ultrapassar a redoma impermeável da terminologia liberta para uma análise mais inte-

rativa com as várias unidades do texto, do texto com o contexto, do texto com outros textos e, finalmente, do texto com o alocutário. Ao requisitar o aluno-alocutário no processo de construção de sentido, conduzimo-lo ao autoconhecimento, devido à inevitável empatia com as idéias descobertas no texto ou rejeição delas.

O estudo da linguagem via pragmática acaba por revelar, assim, o próprio homem, que a constitui e é constituído por ela. No plano sintático, teríamos a representação não do todo da língua, mas apenas do que é possível focalizar em determinados textos, em determinados contextos, em determinados discursos e, finalmente, em determinadas formações discursivas. Com a sistematização dessas amostragens, iríamos alcançando nosso objeto, a língua, de forma legítima. Por que a maioria dos gramáticos têm a obsessão de apresentar todos os fatos da língua, se nenhuma ciência aborda o objeto analisado em sua totalidade? Essa megalomania é uma das grandes responsáveis pela falta de nitidez no retrato da língua.

Eis o que verdadeiramente nos move a buscar soluções para o ensino de língua: a consciência irrefutável de que, sendo a língua ação, repousa nela a possibilidade de qualquer mudança nos planos individual e social.

Individualmente, “conhece-te a ti mesmo” foi o conselho socrático, ainda válido. Uma pessoa em harmonia consigo mesma interage melhor com as diferenças do outro que, por ser diferente, constitui-se num outro. O ensino de língua é a chave mestra para isso, já que pela palavra o homem descobre o mundo, os semelhantes e a si mesmo. O conhecimento da língua, relacionado à vida, pode criar seres em harmonia que, por se conhecerem, respeitam os direitos (humanos e lingüísticos) dos outros.

*“Pois a linguagem não é limitação ou liberdade, mas as duas coisas ao mesmo tempo: limitação, porque baseada numa língua comunitária; liberdade pois permite a cada um dizer-se e dizer o mundo. Quem não enxerga que a liberdade do falante é tanto maior quanto melhor domina o código indispensável?” (Genouvrier, Peytard, 1985: 223)*

Já do ponto de vista social, a possibilidade de mudança é proporcional à capacidade de resposta, de cada homem, aos valores soci-

ais. Interagindo socialmente, de forma crítica, podemos criar o mundo com o qual sonhamos. Já que não há relação natural, direta, entre o homem e o mundo, essa interação ativa nos códigos culturais, viabilizada pelas linguagens e, em especial, pela palavra, presentifica o mundo que quisermos.

## BIBLIOGRAFIA

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours" In *DRLAV Revue de linguistique*, n.26, 1982. p.91-151.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1981.
- BASTOS, Neusa M. O. B. *O papel do professor no ensino de língua portuguesa*. São Paulo, Selinunte, 1995.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão?; liberdade?* São Paulo, Ática, 1985.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4ª. ed. Campinas, Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de lingüística geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et alii. Campinas, Pontes, 1989.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 5ª. ed. Campinas, UNICAMP, 1996.
- \_\_\_\_\_. "A subjetividade no discurso". In *SériEncontros*. Araraquara, UNESP, s. d. p.15-26.
- CLEMENTE, Elvo (org.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. 2ª. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. 8ª. ed. atual. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1981.
- DUCROT, Oswald. "Esboço de uma teoria polifônica da enunciação" Em *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes, 1987. p.161-222.
- FONSECA, Joaquim. *Pragmática lingüística: introdução, teoria e descrição do português*. Porto, Porto, 1994.
- GENOUVRIER, Emile, PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra, Almedina, 1985.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas, Pontes, 1987.

- HAUY, Amini B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. 4ª. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4ª. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- LUFT, Celso P. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre, LP&M, 1985.
- MURRIE, Zuleika de F. (org.). *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. 3ª. ed. São Paulo, Contexto, 1994.
- ORECCHIONI, Catherine. "La problématique de l'énonciation" In *Les voies du langage: communications verbales, gestuelles et animales*. s. d. (xerox)
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo, Ática, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Sintaxe portuguesa: metodologia e funções*. 2ª. ed. São Paulo, Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. 2ª. ed. São Paulo, Ática, 1996.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos*. São Paulo, SE/CENP, 1987. v.I e v.II.
- \_\_\_\_\_. *Língua portuguesa 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo, SE/CENP, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1993.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo, Contexto, 1989.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo, Contexto, 1995.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, Papirus, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1996.

**ABSTRACT:** *This text analyzes the power of language nowadays, contrasting it with the so depreciated teaching of the mother tongue. It shows, thus, ways to effectively attribute value to studies of the mother tongue.*

**Keywords:** *mother tongue, teaching, methodology, pragmatics.*