

Desalinhamentos entre o discurso e os estudos gramaticais na educação básica brasileira

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.015-014>

Maycon Silva Aguiar

Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: mayconsilvaaguiar@mn.ufrj.br

Andrey Istvan Mendes Carvalho

Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO

Neste artigo, delineamos a tensão em curso entre o ensino baseado na gramática e o ensino baseado no discurso na Educação Básica brasileira. Historicamente, instituições como o Colégio Pedro II equilibraram o ensino gramatical com estudos retóricos e estilísticos; documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) enfatizam a importância da integração da gramática com o uso da língua materna em contextos reais; reformas curriculares, como a de 1981 no Colégio Pedro II, refletiram mudanças na ênfase dada à gramática, enquanto abordagens mais recentes, defendidas por linguistas como Possenti (1996) e Moura Neves (2011), propõem uma maior valorização do uso da língua. Nesse sentido, defendemos a integração do ensino baseado na gramática e no discurso (texto) na perspectiva da semiótica discursiva, que analisa a construção do sentido em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Por meio de análises de manchetes do portal G1, ilustramos que aspectos gramaticais e discursivos podem ser ensinados em conjunto e reforçamos a importância de uma abordagem bidirecional para uma aprendizagem formal eficiente da língua nativa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Gramática, Discurso, Educação Brasileira, Semiótica Francesa.

1 INTRODUÇÃO

1.1 UM CONFLITO SEM (MUITA) RAZÃO

Nos últimos anos, tem havido um debate acalorado entre os educadores locais sobre a suposta falta de espaço para o estudo de temas gramaticais na Educação Básica e o uso excessivo de textos nas aulas de língua materna (Silva; Silva, 2020; Crestani; Marcolin, 2023). Ao contrário do que sugerem vários movimentos de diretrizes educacionais da última década, como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), argumentamos que o embate entre abordagens pedagógicas focadas na gramática e no discurso moldou a história do ensino de língua portuguesa em nosso país¹.

Um caso interessante a esse respeito é o currículo do Colégio Pedro II, instituição pública de referência nacional ao longo do século 20. Vale destacar a contínua atenção dos currículos da instituição, até a década de 1950, aos estudos retóricos (Vechia; Lorenz, 1998; Razzini, 2000). O conhecimento gramatical, concentrado nos primeiros anos da formação dos alunos, foi posteriormente substituído pelo estudo da retórica, da estilística e, em certos períodos, da oratória, uma direção clara do processo de ensino-aprendizagem para o uso eficiente e articulado da língua nativa.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1961), o currículo da instituição passou a se limitar à disciplina de Língua Portuguesa tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Curiosamente, os papéis dos estudos teóricos de gramática e estilística, de acordo com essa diretriz, "são meramente subsidiários e, conseqüentemente, devem servir apenas como um meio para desenvolver a capacidade expressiva do aluno" (Razzini, 2000, p. 389).²

Obviamente, as dimensões do processo de ensino-aprendizagem da gramática nativa adotam alguma noção de discurso/texto – ainda que vaga – como pontos de partida e chegada. Como consta nos documentos da instituição, "o ensino da gramática, marcadamente prático (sic) e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos" (Razzini, 2000, p. 389).³ Há um ciclo de feedback: o estudo da gramática deriva do estudo do discurso/texto para melhorar a capacidade dos alunos de produzir discursos/textos.

Na perspectiva em que enquadramos as questões mencionadas, a máxima dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) – de que a tríade uso-reflexão-uso deve ser a pedra angular do ensino de língua materna – é uma preocupação antiga, embora isso não implique que esteja desatualizada. O primeiro documento geral que padroniza conteúdos e abordagens voltados para níveis

¹ Nas décadas mais recentes, o tema entrou nos campos do ensino de língua nativa para as comunidades indígenas do território nacional e das políticas linguísticas, o que é um resultado concreto positivo das discussões.

² “[S]ão meramente subsidiários e, por consequência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão” (Razzini, 2000, p. 389).

³ “[O] ensino da gramática, acentuadamente prática (sic) e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos” (Razzini, 2000, p. 389).

equivalentes aos atuais Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1961) defende que (I) o processo de ensino-aprendizagem da língua materna deve ser baseado no uso de mecanismos gramaticais nos textos e suas diversas facetas de comunicação e expressão; e que, posteriormente, (II) os usos dos mecanismos gramaticais devem ser revisitados à luz das possibilidades que as estruturas subjacentes oferecem.

Apesar de não se referir a esse termo, a revogada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acrescenta à necessidade de combinar a compreensão das estruturas gramaticais com a identificação de suas funções (concretas e potenciais) nos textos o desenvolvimento de uma consciência epilinguística por parte dos alunos. Se uma abordagem do ensino da língua materna vinculada à identificação e classificação de elementos gramaticais é considerada improdutiva, pois limita as habilidades e competências dos sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem a um espectro estreito, uma abordagem que privilegia o uso da língua materna sem um substrato crítico das funções desempenhadas pelos mecanismos gramaticais não avança além de seu concorrente em um contexto idêntico, pois também não fornece as bases para a construção de um pensamento epilinguístico.

Quase quatro décadas separam a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e alguns eventos marcaram essa transição. Sob a orientação do gramático Carlos Henrique da Rocha Lima, o Colégio Pedro II reformou seu currículo em 1981. O espaço para o estudo da gramática foi ampliado, o que impactou os objetivos do ensino de língua nativa. Para a primeira série, equivalente ao ensino médio, entre outros objetivos, foram adotados "utilizar adequadamente a variante formal da língua na expressão oral ou escrita" (Brasil, 1981, p. 40)⁴ e "aprender o mecanismo básico da estrutura gramatical da língua" (Brasil, 1981, p. 40).⁵ Para a segunda série, os objetivos estavam mais intimamente ligados ao componente gramatical, considerando que o aluno deveria "consolidar bons hábitos linguísticos, compreendendo o valor social da modalidade formal da língua" (Brasil, 1981, p. 40)⁶ e "dominar, com razoável segurança, a estrutura gramatical da língua" (Brasil, 1981, p. 40).⁷

As idas e vindas do foco nos estudos gramaticais na Educação Básica resultaram em inúmeras posições. Back (1987), em resposta ao notável fracasso do ensino de língua materna, propõe um retorno às práticas de ensino-aprendizagem baseadas em situações de comunicação e expressão, de modo que a contrapartida gramatical do estudo da língua materna emerge endogenamente, como suporte para a compreensão dessas situações e como elas se organizam nos níveis estrutural e sociodiscursivo.

Refletindo sobre a construção de um método de ensino-aprendizagem de língua materna, Possenti (1996) defende a abolição dos currículos baseados apenas em contribuições da tradição

⁴ “[U]tilizar adequadamente, na expressão oral ou escrita, a variante culta da língua” (Brasil, 1981, p. 40).

⁵ “[A]prender o mecanismo básico da estrutura gramatical do idioma” (Brasil, 1981, p. 40).

⁶ “[C]onsolidar bons hábitos linguísticos, pela compreensão da valorização social da modalidade culta da língua” (Brasil, 1981, p. 40).

⁷ “[D]ominar, com razoável segurança, a estrutura gramatical do idioma” (Brasil, 1981, p. 40).

gramatical e de sua norma padrão ficcional; e sugere aproximar o ensino de língua materna à descrição da língua vernácula dos alunos⁸. Seguindo Possenti (1996), Moura Neves (2011) aposta na valorização de instâncias reais de uso da língua vernácula como estratégia de ensino-aprendizagem. As propostas de Travaglia (1996, 1998, 2002), por sua vez, nos interessam em maior medida, pois pressupõem uma integração entre gramática e discurso/texto⁹, instituindo, assim, o discurso/texto como produto do funcionamento gramatical mapeado em seus próprios termos.

Neste artigo, pretendemos destacar a possibilidade de integrar o ensino baseado na gramática e no discurso/texto. Para isso, assumiremos os estudos da semiótica discursiva como nossa abordagem discurso/texto; e discutiremos, por um lado, como os aspectos gramaticais podem ser transpostos para o ensino de textos e, por outro, como o ensino de conceitos gramaticais pode emergir da análise do discurso/texto. Buscamos reforçar a abordagem bidirecional necessária entre as duas metodologias e sua integração para um ensino formal eficiente de língua nativa.

2 SEMIÓTICA DISCURSIVA E O CAMINHO GENERATIVO

A semiótica discursiva – também conhecida como semiótica francesa – evoluiu a partir de estudos etnolinguísticos estruturalistas (Dosse, 1993). Acreditando que a semântica estrutural (Greimas, 1976) exibia inadequações em seu tratamento do significado, os semioticistas da Escola de Paris investiram em uma teoria do significado independente de itens lexicais individuais e desenvolveram a hipótese de uma estrutura subjacente a todo e qualquer processo de significação (Greimas; Courtés, 1989).

Vagamente inspirada na hipótese chomskyana de que as derivações de constituintes e sentenças resultam de operações combinatórias de itens lexicais em estruturas profundas e, conseqüentemente, em estruturas superficiais (Bertrand, Estay Stange, 2014), a semiótica discursiva pressupõe que o processo de construção de sentidos pode ser metodologicamente analisado por meio do chamado caminho generativo da significação (Bertrand, 2003).

Esse caminho, um simulacro metodológico de significação, denota que o significado é construído em níveis, movendo-se do menos para o mais complexo. No primeiro nível do percurso, estabelecem-se o nível fundamental, tanto as oposições semânticas básicas que organizam o discurso/texto quanto suas orientações tímicas, relacionadas a atrações e repulsões, bem como suas orientações axiológicas. Por exemplo, considere um texto religioso como o Apocalipse do profeta João,

⁸ Estabelecemos deliberadamente uma distinção entre "língua materna", referindo-se à tentativa de aplicar as normas do chamado padrão urbano educado nas aulas de língua portuguesa, e "língua vernácula", que atribuímos aos dialetos e idioletos dos alunos.

⁹ Devemos mencionar também as propostas de Vieira (2017) sobre três eixos para o ensino de gramática, que, infelizmente, avançam pouco em relação às discussões de outros autores, especialmente as de Travaglia (1996) e Back (1987). Além disso, é possível que, no que diz respeito aos aspectos interacionais e comunicativos do conhecimento gramatical, eles contenham recuos notáveis, que, devido a limitações de escopo, não exploraremos neste texto.

onde a oposição básica é a relação vida versus morte: a vida, atraente e eufórica, confronta a morte, repulsiva e disfórica. Dois conceitos são então projetados: não-vida, que consistiria no estado daqueles que ficaram na Terra após o arrebatamento (negação da vida, mas não uma afirmação da morte); e a não-morte, que corresponderia ao estado daqueles cujos nomes estão escritos no Livro da Vida, aguardando o juízo divino (negação da morte, mas não afirmação da vida).

No nível narrativo, o segundo nível do caminho, as oposições e orientações fundamentais do nível anterior tornam-se partes de esquemas antropomorfizados, onde as oposições são investidas, como valores, em certos objetos visados pelos sujeitos. Na história de Rapunzel, por exemplo, o reencontro com o príncipe é a condição que permite que a jovem passe de um estado de disjunção para um estado de conjunção com a liberdade – que é eufórico, em oposição à opressão, que é disfórica por natureza. Isso é possível por meio de um programa narrativo que inclui um estágio de competência, onde Rapunzel descobre como descer da torre que a aprisiona, e uma performance, onde Rapunzel escapa e confronta sua madrasta, ações positivamente sancionadas por seu casamento com o príncipe. Ambas as etapas também podem ser representadas por meio de modalidades, como /quer/ e /pode/, que destacam os desfechos narrativos e as paixões dos sujeitos: a jovem deseja ser livre, mas não pode, combinação que gera paixões, como a rebeldia.

O nível discursivo, o terceiro estágio do caminho generativo da significação, é responsável pelas coberturas temáticas, figurativas e atoriais; para operações de temporalização e espacialização; e para uma meta-operação que afeta ambas as operações, aspectualização. Temas e figuras são coberturas dos valores e objetos dos níveis fundamental e narrativo e delineiam a direção ideológica do discurso/texto (Fiorin, 1998). A liberdade, eufórica, pode ser indicada como um objeto de valor no nível narrativo e tematizada pelo tema do empreendedorismo no nível discursivo. Por sua vez, o tema pode ser desdobrado em várias figuras ao longo de um discurso/texto (como uma pequena loja, um produto artesanal etc.) e levar ao aparecimento de múltiplos atores, coberturas dos sujeitos do nível narrativo, como o motorista de carona, a manicure e o confeitiro. Assim, percebe-se um direcionamento ideológico para os princípios do livre mercado na construção de um discurso em que a busca pela liberdade é alcançada por meio do empreendedorismo, como evidenciado nas histórias do motorista que se cadastra em um aplicativo de carona, da confeitira que abre uma padaria e da manicure que inaugura seu salão de beleza.

Esses conjuntos de elementos se completam se forem delineados um espaço e um tempo específicos do enunciado, que são internos ao discurso. A temporalização é, portanto, a construção do tempo e a colocação dos estágios do nível narrativo em uma determinada ordem, enquanto a espacialização refere-se à construção de espaços presentes em um enunciado. Um excesso de elementos no espaço pode gerar efeitos de opulência ou poluição, e uma temporalidade exata constrói efeitos de verossimilhança. Vários aspectos podem afetar o tempo e o espaço, o que dará suporte a

construções mais complexas de sentido (Gomes, 2018). Seguindo a anedota meritocrática dos empreendedores, uma abertura de espaço pode gerar efeitos de crescimento, de modo que uma expansão estabelecida no enunciado, como a ampliação de uma loja, torna o resultado positivo mais intenso e relevante; por outro lado, uma desaceleração do tempo intensifica a espera pela liberdade e reconfigura o discurso em torno do valor (secundário) da perseverança.

3 CAMINHO GENERATIVO E ENUNCIÇÃO

Os três níveis juntos constroem o discurso, parte do plano de conteúdo dos enunciados-texto. O discurso, por sua vez, é projetado no mundo como um texto-enunciado, por meio de sua conjunção com um plano de expressão, uma materialidade determinada que expressa tal conteúdo – um discurso – em um processo de semiose (Fontanille, 2019). Assim, para a semiótica discursiva, é possível analisar o conteúdo como a materialidade de várias expressões: um filme, uma música, um conto, uma conversa e outros elementos. Cada plano material de expressão possui particularidades e demanda uma compreensão adequada desse componente para uma análise eficiente. Para os discursos/textos verbais, o conhecimento dos componentes gramaticais da língua que utilizam é fundamental, pois estes materializarão sua expressão. Essa conjunção de planos também constitui um objeto semiótico que é compartilhado entre os indivíduos, comunicado entre eles e significa dentro de sistemas mais amplos, como semiosferas e culturas (Lotman, 1979).

Partindo de um dispositivo de comunicação à la Jakobson (2007), os elementos da comunicação podem ser lidos como posições formais, onde o remetente e o receptor da comunicação constituem posições atuais, com o remetente ocupando a posição de Emissor e o receptor a de Destinatário, e a mensagem sendo o resultado de uma ação específica, o ato de comunicação. Para a semiótica, a comunicação é entendida como uma troca na qual os objetos envolvidos são enunciados. Assim, um sujeito, S1, dá a outro sujeito, S2, um objeto enunciado construído em um código de linguagem específico. No entanto, essa abordagem, típica da teoria da comunicação, causa certos problemas para uma abordagem imanente. Com o desenvolvimento do papel específico desempenhado pela enunciação, a instância pressuposta de produção enunciada nela inscrita por certas marcas (Benveniste, 1989), os estudos semióticos incorporaram esse dispositivo.

Os atos de linguagem, produzindo textos, são compreendidos pela teoria por meio de um esquema narrativo inscrito no próprio enunciado, discernível por meio de suas operações de construção. Assim, o objeto enunciado apresentado, como plano de manifestação fenomênica, projeta uma estrutura na qual o ato de enunciar é tomado como uma performance de um sujeito, S1, o enunciador, sujeito a uma sanção de um sujeito, S2, o enunciatário. Essa performance é, portanto, cognitiva e não pragmática, pois o sujeito-enunciador inscreve no objeto enunciado as etapas de sua atuação cognitiva, mobilizando conhecimentos, crenças e valores, definidos como um ato persuasivo.

O enunciatório, por outro lado, sanciona positiva ou negativamente essa performance, reconstruindo, por meio de um ato interpretativo, as etapas da atuação cognitiva do enunciador e validando-a (ou não).

Esse ato interpretativo pode seguir duas direções, como aponta Greimas (Greimas, 1976). A primeira direção, a prospecção, parte da leitura do plano fenomenal, da aparência/manifestação, para o reconhecimento de um plano numenal, da imanência/essência: as relações fiduciárias e veriditórias delimitam, assim, os aspectos que constituem, naquele universo específico, o ser da verdade, da mentira, do segredo e da falsidade, uma busca da verdade através dos signos da verdade. A segunda direção, o ato inferencial, parte do reconhecimento de um plano numenal, da imanência/essência, e busca os signos que, no plano fenomenal, da aparência/manifestação, sustentam esse reconhecimento: as relações partem assim do universo já estabelecido de saberes e crenças e dos regimes já assumidos de crença e confiança, buscando na manifestação a confirmação desses regimes.

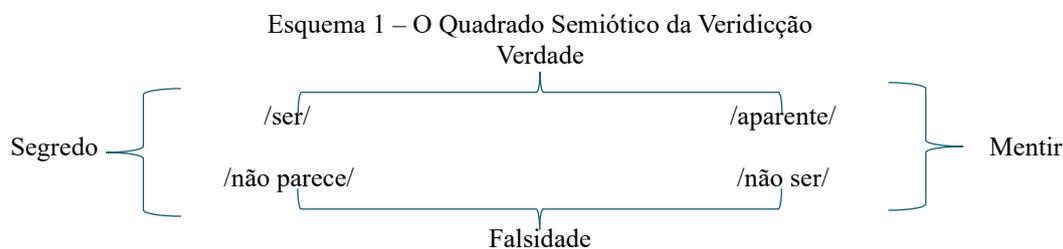
4 CONTRATOS ENUNCIATIVOS

Para que esse plano se estabeleça e para que a troca comunicativa funcione, é necessário que o enunciador reconheça, no enunciatório, uma instância legítima de sanção. O estabelecimento do vínculo que institui a relação entre, de um lado, o emissor-sancionador e, de outro, o sujeito da prestação, é o contrato fiduciário (Greimas; Cortes, 1989; Patte, 1986). O contrato fiduciário dá, assim, conta da relação estabelecida entre o enunciador, na posição de sujeito da performance, que oferece um enunciado a ser sancionado, e o enunciatório, na posição de emissor-sancionador, que recebe o enunciado e "verifica" sua validade. Essa sanção, de ordem cognitiva, ocorre por meio de um ato epistêmico.

O julgamento epistêmico é, como aponta Greimas (2014), um julgamento de reconhecimento e adequação. O reconhecimento, nesse sentido, pertence a duas instâncias envolvidas na situação enunciativa. Primeiro, envolve o reconhecimento do objeto enunciado e da performance cognitiva nele inscrita, a própria interpretação. Em segundo lugar, também envolve o reconhecimento do ethos do enunciador por meio de uma projeção reconhecida no enunciado, usando vários expedientes que constituem a quase-presença do perfil de um enunciador, um esboço de identidade (Discini, 2015, 2009). Nesse sentido, o contrato fiduciário, e o reconhecimento que ele desencadeia na esfera cognitiva, apresenta duas funções específicas: a crença, para a relação entre o sujeito enunciante e o enunciado, e a confiança, para a relação estabelecida entre o enunciatório e o perfil do enunciador que ele reconhece (Landowski, 1992). A adequação, por sua vez, diz respeito à prospecção, a partir do plano de manifestação, de um plano de imanência (Greimas, 1976). Essa prospecção começa, portanto, a partir da superfície do enunciado, seu /aparente/, e leva ao seu plano imanente, seu /ser/. A dimensão

do ato epistêmico dependente do reconhecimento do enunciado e da performance cognitiva nele inscrita, prospectando-o, enquadra-se no âmbito do contrato verídico.

O contrato veridictório pode, portanto, ser interpretado através de um quadrado de modalidades veridictórias da seguinte forma.



Fonte: Adaptado de Greimas e Courtes (1989).

O confronto das modalidades, /ser/ e /parecer/, estabelece quatro metatermos que se apresentam como regimes veridictórios. Estes regimes são, em termos gerais, formas adequadas de estabelecer a relação entre os dois planos. Verdade, mentira, falsidade e segredo deixam assim de ser entendidos como questões transcendentais ao enunciado, tornando-se construídos dentro do próprio jogo da enunciação, e podem ser entendidos da seguinte forma:

- A verdade representa a modalidade em que o conteúdo enunciado é reconhecido como verdadeiro a partir de seu alinhamento com as normas aceitas de verdade, normas essas que estão alinhadas com a aceitação de um regime de crença. Assim, existem, para a semiótica francesa, formas de verdade: verdade científica, verdade do senso comum etc.
- A falsidade representa a modalidade em que o conteúdo enunciado é reconhecido como falso, pois não se alinha com as normas de verdade aceitas estabelecidas na situação comunicativa.
- A mentira representa a modalidade em que o conteúdo enunciado é verdadeiro, mas pode não necessariamente sê-lo. Trata-se das aparências e da autenticidade percebida, e as relações instituídas pelos contratos enunciativos são quebradas - apesar de parecer verdade, o enunciatário-destinatário não reconhece a veracidade do enunciadador-destinatário e/ou a veracidade do enunciado.
- Segredo representa a modalidade em que o conteúdo enunciado é falso, embora possa não ser necessariamente assim. Trata-se de aparências que sugerem inautenticidade ou falsidade, apesar de um regime de veracidade instituído e aceito pelos sujeitos da enunciação pelo contrato fiduciário: um segredo depende mais da confiança intersubjetiva do que da objetividade, e não há segredo sobre X quando todos conhecem X.

As relações entre essas modalidades podem ser visualizadas em um quadrado semiótico, ilustrando a interação dinâmica entre verdade e falsidade, tanto em suas formas genuínas quanto



aparentes. Essa ferramenta ajuda a entender os julgamentos epistêmicos envolvidos no processo de enunciação, permitindo uma análise diferenciada de como o conteúdo é percebido e sancionado como verdadeiro ou falso¹⁰. Ao projetar um perfil, inscrever valores ou pressupor conhecimentos, o enunciador seleciona modos de prospecção que se cumprem como regimes veridictórios em que se realizam o reconhecimento e a sanção, pelo enunciatário. Essa diferenciação é o que permite distinguir um conto de pescador de uma verdade científica ou de uma notícia (Barros, 2022), pois seus modos de construção os direcionam para diferentes regimes.

Os contratos enunciativos, que sustentam ocorrências singulares de enunciados, delimitando gêneros discursivos como práticas enunciativas (Gomes, 2009), levam à inferência de regimes apropriados: de antemão, o enunciatário assume um conto de pescador como mentira e uma notícia como verdade, ainda que perceba verossimilhança no conto de pescador e falta de coerência na notícia. Trata-se, portanto, de um ato de equilíbrio altamente tenso que engloba todo o funcionamento das interações por meio de textos, que têm, como pedra angular, recursos gramaticais que constroem conexões e imagens.

5 EXEMPLOS DE ANÁLISE: GRAMÁTICA, VERDADES E REGIMES DE CRENÇAS NA MÍDIA

Para demonstrar possibilidades de integração do estudo gramatical com o estudo do discurso/texto nas aulas de Língua Portuguesa, analisaremos brevemente duas manchetes e seus respectivos leads publicados no portal de notícias G1 em 15 de junho de 2024. Consideraremos que eles constituem um significado completo na linguagem verbal que pode ser extraído do relatório (ou notícia) e visto como uma peça independente. Não vamos nos aprofundar em comentários detalhados sobre a natureza do título e dos gêneros principais; Tampouco os entenderemos como componentes do gênero reportagem, uma vez que isolar esses elementos é uma prática difundida em postagens midiáticas nas redes sociais, o que justifica sua separação de outras partes de seu contexto.

¹⁰ Há outros desenvolvimentos nas modalidades de verificação que classificam o senso de verdade em verdade absoluta, verdade parcial, etc. Para mais detalhes, consulte Lisboa Soares e Mancini (2022).

Figura 1 – "Haddad diz que não vai a Brasília para dialogar, mas para se defender"¹¹

Haddad diz que não vai a Brasília dialogar, mas para se defender

O ministro da Fazenda se referia ao PL que equipara o aborto ao homicídio. Na quinta, ele afirmou que vai priorizar a revisão dos gastos públicos, após sofrer derrota no Congresso para tentar aumentar a arrecadação.

Por **Isabela Bolzani**, g1

15/06/2024 15h57 · Atualizado há 3 horas

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Notamos que o título é formado por uma estrutura coordenada com valor adversativo, de modo que a segunda cláusula da frase recebe destaque sobre a primeira. A escolha dos verbos implica a presença de diferentes sujeitos dentro da estrutura da cena: um sujeito que diz algo; um sujeito a quem algo é dito; um sujeito com o qual ocorre o diálogo; e um sujeito de quem se defende. Esses sujeitos, derivados da estrutura gramatical, são atorizados, na função sintática do sujeito do verbo "dizer", pelo ator Haddad e pela assinatura do jornalista, ocupando o papel de "pessoa a quem se diz". Os demais sujeitos aparecem como posições a serem inferidas pelo analista.

O topônimo "Brasília" tem uma dupla função: ancora espacialmente o enunciado, criando um efeito de verossimilhança e realidade, mas também, sendo uma figura, concentra o tema da política. Os atores "ocultos", assim, para manutenção da coerência e preservação da isotopia, são interpretados como atores do campo político: são os políticos com quem ocorre o diálogo e os políticos de quem se defende.

A ênfase no verbo "defender" na estrutura gramatical estabelece a presença de duas narrativas. Em um, o sujeito segue o caminho do diálogo, objeto dotado de certo valor, mas é impedido de participar desse diálogo, restando apenas a busca da autodefesa (talvez de si mesmo?). A omissão do complemento do verbo "defender" funciona como um meio de deixar um anti-sujeito sem expressão, o centro de outra narrativa em que o diálogo é apresentado como um objeto disfórico; e em que o ataque é um método de atingir um objetivo. Também serve para generalizar as formas de atorização desse anti-sujeito: o ataque pode ser interpretado como dirigido a um político específico ou a toda a classe política. Há, portanto, uma oposição fundamental entre diálogo, euforização e beligerância.

¹¹ "Haddad diz que não vai a Brasília dialogar, mas para se defender".



Por outro lado, o chumbo é um desdobramento diferente da oposição fundamental entre diálogo e beligerância, da qual emergem figuras como gastos e receitas, ligadas às finanças públicas e à política, em sintonia com a reconstrução do ator Haddad como ministro da Fazenda, aborto e homicídio. O ruído figurativo provoca uma sensação de estranhamento ao apontar para a oposição fundamental entre vida e morte, não entre diálogo e beligerância, que constrói o resto do enunciado. Embora possa ser vista como uma incoerência local, essa dissonância reforça a noção de uma narrativa contrária ao sujeito.

Assim, no enunciado, constrói-se a noção de que a irrupção de outros temas contribui para impedir a conjunção do sujeito com seu objeto eufórico, o diálogo. A erupção abrupta é ainda mais acentuada se, considerando os itens lexicais envolvidos, vemos que a segunda cláusula do lead tem "derrota" como complemento do verbo "sofrer", que se conecta diretamente ao verbo "defender": ambos apresentam, como base semântica comum, a disputa entre as partes. Portanto, a primeira cláusula do lead, renomeando o ator Haddad como Ministro da Fazenda, reforça o efeito de deslocar temas que apontam para oposições de vida versus morte no campo político.

Os textos midiáticos tradicionais aparecem, assim, inseridos em um regime de verdade, onde o enunciatário de textos jornalísticos deve assumir tais textos como verdadeiros. A construção de um imaginário discursivo é, nesse sentido, direcionada pelas escolhas dos textos jornalísticos e pelas hierarquias neles apresentadas. Ao construir gramaticalmente um ator político como incapaz de dialogar e focado na autodefesa, a manchete estabelece um efeito de realidade em que o governo parece ser alvo de ataques a temas que não aborda e/ou não considera pertinentes. Revela-se, assim, uma imagem construída do governo em que as prioridades são, ou deveriam ser, econômicas, e não relacionadas a temas sobre os quais o governo se defende.

Figura 2 – "Mais da metade das áreas verdes que deveriam servir de barreira às cheias no rio Taquari estão desmatadas ou ocupadas, diz estudo"¹²

Mais da metade das áreas verdes que deveriam servir como barreira para cheias no Rio Taquari está desmatada ou ocupada, diz estudo

Segundo o levantamento, dos mais de 6 mil hectares de áreas de preservação permanente que ficam às margens dos 140 km do Rio Taquari, apenas 31% estão cobertos por florestas nativas.

Por Jornal Nacional

15/06/2024 20h50 · Atualizado há 44 minutos

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Neste título, encontramos a oportunidade de entender a distinção entre formas passivas e estativas¹³. Ao construir a frase usando a forma presente indicativa do verbo "estar" (estar), em vez de

¹² "Mais da metade das áreas verdes que deveriam servir como barreira para cheias no Rio Taquari está desmatada ou ocupada, diz estudo".

¹³ Na semiótica francesa, a distinção entre formas passivas e estativas gira em torno dos conceitos de ação e estado, muitas vezes ligados a como uma ação é percebida ou descrita em um enunciado "/ser/" ou "/do/ enunciar". Aqui está uma explicação de cada forma e suas distinções.

As Formas Passivas em francês (como em muitas línguas) concentram-se na ação e no receptor da ação, e não no executor. O sujeito da frase é o afetado pela ação. A construção típica envolve uma forma do verbo "être" (ser) seguido por um particípio passado e construir o sentido de um estado terminativo na ação sofrida pelo objeto ou uma declaração do estado.

Características

Ênfase na ação: O foco está no que acontece com o sujeito.

Orientado para a ação: Indica que uma ação foi realizada sobre o assunto.

Estrutura do Verbo: Formado com "être" + particípio passado.

Aspecto Temporal: Frequentemente sugere uma ação concluída.

Exemplo: Le livre est lu par l'étudiant. (O livro é lido pelo aluno.)

Aqui, o foco está na ação de leitura que foi realizada no livro.

As Formas Estativas descrevem um estado ou condição em que o sujeito se encontra, geralmente resultante de uma ação anterior. O sujeito está em um certo estado, em vez de sofrer uma ação agora. Em francês, as formas estativas também podem envolver o verbo "être", mas a ênfase está no estado e não na ação.

Características

Ênfase no Estado: Concentra-se na condição ou estado do sujeito.

Orientado para o Estado: Descreve o estado ou condição do sujeito.

Estrutura do verbo: Frequentemente envolve "être", mas enfatiza o estado resultante em vez da ação.

Aspecto Temporal: Sugere uma condição ou estado duradouro.

Exemplo:

O livro está aberto. (O livro está aberto.)

Aqui, o foco está no estado em que o livro está aberto, não na ação de abri-lo.

Ação vs. Estado

Passivo: Enfatiza a ação realizada sobre o sujeito.

Estativo: Enfatiza o estado ou condição do sujeito.

usar uma forma pretérito perfeita, evita-se uma interpretação da passagem como uma construção passiva, o que implicaria um agente, forçando assim uma interpretação estativa. Nessa construção, não há atores explícitos presentes no enunciado, apenas figuras como áreas verdes e rios, que enquadram o tema da preservação. No entanto, as raízes verbais das formas "desmatado" e "ocupado" projetam uma cena onde estão implicados sujeitos que realizaram as ações de desmatar e ocupar, selecionando argumentos cujo traço semântico fundamental é a humanidade. Esses atores ocultos são colocados ao lado das figuras do desmatamento e da ocupação, relacionadas ao tema da destruição ambiental. O conjunto cria, no nível discursivo, uma oposição fundamental: natureza versus cultura. Ainda que haja uma tentativa de criar um efeito de não agentividade, o que levaria a uma dessensibilização da responsabilidade humana pelos estados desmatados e ocupados, uma análise gramatical detalhada nos permite inferir a narrativa subjacente da manchete por meio dos temas, figuras e atores mobilizados.

A narrativa apresenta o sujeito humano em busca de uma disjunção com a natureza e uma conjunção com a cultura. O sujeito, portanto, é responsável por duas ações: desmatar e ocupar, que os distanciam da natureza e os aproximam da cultura. Sobrepondo-se a essa narrativa, as operações de temporalização e espacialização ancoram o enunciado no presente e o vinculam à situação de inundação no estado do Rio Grande do Sul. A disjunção com a natureza e a tentativa de adesão à cultura são sancionadas negativamente, etapas que não são apresentadas no enunciado, mas podem ser acessadas por meio da intertextualidade: a separação da natureza por meio do desmatamento e da ocupação leva ao desastre descrito.

A tentativa de dessensibilizar a responsabilidade continua na liderança, ocultando os atores humanos que operam, como sujeitos, as ações definidas. O levantamento, resultado de um estudo de pesquisadores, aparece como uma criação ex-nihilo, de modo que as afirmações sobre desmatamento e ocupação de áreas de preservação permanente são revestidas de um efeito de observação factual, desprovido de processualidade. O enunciado, assim, tem seu espaço aspectualizado pela diminuição, resultando em um fechamento de áreas preservadas e uma noção de urgência para o risco que os espaços naturais enfrentam. No entanto, construções desprovidas de atores e agentes neutralizam esse efeito. Portanto, há uma tentativa fracassada de esconder a responsabilidade, uma vez que a gramática (e a linguagem) revelam o que está sendo escondido.

Passivo: Concentra-se no que acontece com o sujeito.

Estativo: Concentra-se no estado resultante do sujeito.

Aspecto Temporal:

Passivo: geralmente indica uma ação concluída.

Estativo: Indica um estado ou condição duradoura.

Análise de exemplo

Passivo: Le gâteau est mangé par les enfants. (O bolo é comido pelas crianças.) – A ação de comer é enfatizada.

Stativo: Le gâteau est mangé. (O bolo é comido.) – Pode ser interpretado como o bolo estar no estado de ter sido comido, focando no estado resultante e não na ação.

Em resumo, enquanto as formas passivas destacam uma ação realizada em um sujeito, as formas estativas destacam a condição ou estado do sujeito resultante de uma ação. Compreender essas distinções ajuda a interpretar e construir frases com precisão na semiótica francesa.

Essa ocultação, portanto vinculada a um regime de crenças que apresenta o conteúdo jornalístico como verdadeiro, busca delimitar um cenário real em que o desmatamento e a ocupação de áreas de preservação são fatos atemporais, de modo que as tragédias atuais são eventos que não poderiam ser evitados nem previstos. Ao investir nessa ocupação e contar com a aceitação do enunciatário, o discurso jornalístico analisado mostra que a verdade são as tragédias que nunca foram anunciadas.

6 CONCLUSÕES PRELIMINARES

A análise destaca que a dicotomia entre o ensino baseado na gramática e o ensino baseado no discurso/texto na Educação Básica é desnecessária e prejudicial ao desenvolvimento integral dos alunos. A história da educação no Brasil, exemplificada pelo currículo do Colégio Pedro II, mostra que diferentes disciplinas podem ser harmonizadas nas aulas de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências de expressão. A evolução das diretrizes educacionais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, para a Base Nacional Comum Curricular, aponta para a necessidade de um ensino de língua materna que combine a reflexão gramatical com instâncias de uso do discurso/texto, para que o trabalho com a língua ao menos desperte sentido nos alunos.

A abordagem semiótica discursiva oferece uma metodologia robusta para essa integração, permitindo que aspectos gramaticais sejam explorados no contexto dos discursos/textos. Compreender os níveis fundamental, narrativo e discursivo do percurso generativo da significação pode ser, nas mãos dos professores, uma forma de ajudar os alunos a identificar a construção de sentidos e a contribuição das estruturas gramaticais nesse processo, compreendendo plenamente como os sentidos possíveis e potenciais são articulados e opostos. Este método enriquece o processo de ensino-aprendizagem da língua materna com as propriedades relevantes da gramática e do discurso/texto, catalisando o desenvolvimento da consciência epilinguística dos alunos, permitindo-lhes gerir diferentes línguas e vários procedimentos de construção de significado em situações cotidianas ao longo da vida.

Os exemplos analisados demonstram como gêneros de ampla circulação social, como manchetes e leads, podem servir como ferramentas eficazes para o ensino integrado de gramática e discurso/texto. Por meio de uma compreensão crítica e detalhada das estruturas gramaticais e seus efeitos semânticos e pragmáticos, os alunos podem reconhecer e usar os recursos verbais de forma funcional e contextual apropriada. Em vez de um conhecimento que apenas prioriza um acúmulo enciclopédico de conhecimento teórico, a abordagem que delineamos converge para um processo operacional de ensino-aprendizagem.

À medida que avançamos para a conclusão dessas reflexões, sustentamos que as propostas pedagógicas voltadas exclusivamente para uma das várias facetas da linguagem – seja ela verbal ou não verbal – limitam a compreensão plena dos alunos sobre as funcionalidades de sua língua nativa e



como essas funcionalidades se traduzem em possibilidades expressivas. O ensino equilibrado e integrado promove, assim, a proficiência linguística, revelando a consciência epilinguística nas situações sociocomunicativas que os alunos enfrentam dentro e fora dos contextos escolares.

Finalmente, a integração da gramática e do ensino de discurso/texto apoia a atual geração de alunos na resposta aos desafios comunicativos do século 21, impulsionados pela rápida troca de informações em prazos cada vez mais curtos. Num mundo interligado mediado pelas tecnologias digitais, as capacidades e competências associadas à produção e interpretação de discursos/textos multimodais e multissemióticos, articulando corretamente elementos gramaticais, são mais relevantes do que nunca como estratégias pedagógicas. Com um arcabouço teórico bem estabelecido, a semiótica discursiva é uma alternativa promissora para abordar as discrepâncias históricas entre gramática e discurso/texto no ensino de língua materna, contribuindo para a construção de uma educação que se mostre verdadeiramente linguística (e semiótica, por que não?).



REFERÊNCIAS

- BACK, E. Fracasso do ensino de português: proposta de solução. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BARROS, D. L. P. de. Contrato de veridicção: operações e percursos. *Estudos Semióticos*, v. 18, n. 2., p. 23-45, agosto de 2022.
- BENVENISTE, E. “O aparelho formal da enunciação”. In: BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas/SP: Pontes, 1989. pp. 81-92.
- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.
- BERTRAND, D.; ESTAY STANGE, V. Reflexões sobre a perspectiva gerativa em semiótica. In: CORTINA, A.; SILVA, A. M. da (org.). *Semiótica e comunicação: estudo sobre textos sincréticos*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014. p. 13-22.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- BRASIL. Plano geral de ensino para o ano de 1981. v. 3. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Colégio Pedro II; Divisão de Educação e Ensino, 1981.
- CRESTANI, L. M.; MARCOLIN, L. R. Ensino de língua ou de gramática? As competências discursivas em foco. *Educação e Linguagens*, v. 12, n. 24, p. 482-501, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/8166>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- DISCINI, N. *Corpo e estilo*. São Paulo: Contexto, 2015.
- DISCINI, N. *O estilo nos textos: histórias em quadrinhos, mídia, literatura*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- DOSSE, F. *História do estruturalismo*. Trad. Álvaro Cabral. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. Trad. Jean Christtus Portela. São Paulo: Contexto, 2019.
- GOMES, R. S. Gêneros do discurso: uma abordagem semiótica. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 53, n. 2, São Paulo, UNESP, 2009, p. 575-594.



- GOMES, R. S. Um olhar semiótico sobre a atualidade: a aspectualização a partir de Greimas. *In: Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 108-116, mar. 2018.
- GREIMAS, A. J. Semântica estrutural: pesquisa de método. 2. ed. Trad. Haquira Osakabe, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix; Universidade de São Paulo, 1976.
- GREIMAS, A. J. Sobre o sentido II: ensaios semióticos. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: EdUSP, 2014.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. Dicionário de semiótica. Trad. Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Cultrix, 1989.
- GREIMAS, A. J. Maupassant: la sémiotique du texte, exercices pratiques. Paris: Éditions du Seuil, 1976.
- JAKOBSON, R. “Linguística e poética”. *In: JAKOBSON, R. Linguística e comunicação.* Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 19ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- LANDOWSKI, E. A sociedade refletida: ensaios de sociossemiótica. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC: Pontes.
- LISBOA SOARES, V.; MANCINI, R. Uma leitura tensiva das modalidades veridictórias. *Estudos Semióticos*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 15-29, abril de 2023.
- LOTMAN, I. Semiótica de la cultura. Madri: Cátedra, 1979.
- MOURA NEVES, M. H. de. Que gramática estudar na escola? 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- PATTE, D. “Modalité”. *In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage.* Paris: Hachette, v. 2, 1986. p. 141-144.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RAZZINI, M. de P. G. O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- SILVA, A. A. da; SILVA, F. V. da. Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/925>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- TRAVAGLIA, L. C. Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença? *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-179, 1998.
- TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação – uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996. 245 p.
- TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.
- VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (orgs.). Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951. Curitiba: Editora do Autor, 1998.



VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. R (org.). Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-82.