



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

UEILA CONCEIÇÃO SANTOS DE JESUS

**ENTRE O LÚDICO, O POLÊMICO E O AUTORITÁRIO: ANÁLISE DO DISCURSO
PEDAGÓGICO NA MÍDIA *DVD ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA***

ILHÉUS – BAHIA

2011

UEILA CONCEIÇÃO SANTOS DE JESUS

**ENTRE O LÚDICO, O POLÊMICO E O AUTORITÁRIO: ANÁLISE DO DISCURSO
PEDAGÓGICO NA MÍDIA *DVD ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA***

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e representações, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Letras

Linha B: Linguagem, descrição e discurso.

Orientador: Prof. Dr. Odilon Pinto de Mesquita Filho.

ILHÉUS – BAHIA

2011

UEILA CONCEIÇÃO SANTOS DE JESUS

J58

Jesus, Ueila Conceição Santos de.

Entre o lúdico, o polêmico e o autoritário: análise do discurso pedagógica na mídia DVD escola de língua portuguesa / Ueila Conceição de Jesus. – Ilhéus, BA: UESC, 2011.

161f.

Orientador: Odilon Pinto de Mesquita Filho.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações.

Inclui bibliografia.

1. Análise do discurso. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Educação – Recursos audiovisuais. I. Título.

CDD 401.41

UEILA CONCEIÇÃO SANTOS DE JESUS

**ENTRE O LÚDICO, O POLÊMICO E O AUTORITÁRIO: ANÁLISE DO DISCURSO
PEDAGÓGICO NA MÍDIA *DVD ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA***

Ilhéus, 30 de outubro de 2011.

Prof.: Odilon Pinto de Mesquita Filho – Dr.
(Orientador)
(UESC)

João Antonio de Santana Neto – Dr.
(UESB)

Élida Paulina Ferreira – Dr.^a
(UESC)

À minha Mãe Elizabete, meu alicerce em todos os momentos. Que Deus a abençoe
cada vez mais a cada dia

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho, ocorreram diversos acontecimentos; cada um deles recheado de pessoas especiais que contribuíram para o meu aprimoramento em diferentes âmbitos. Cada profissional, amigo ou parente mencionado colaborou de modo sumamente importante para a construção de mais este degrau no meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico:

Primeiramente, a Deus, início e fim de todas as coisas, ao qual agradeço pelas graças alcançadas e pela coragem a mim dada nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, professor Odilon Pinto, que me apresentou ao universo da Análise do Discurso, auxiliando-me no meu crescimento acadêmico.

Às professoras Élide Ferreira e Maria D'Ajuda, pela compreensão e apoio em todos os momentos.

Aos demais professores do Mestrado em Letras, pelas explicações e atenção dispensadas.

Aos amigos Elso e Josemar e demais colegas do mestrado, pelo apoio compartilhado nos momentos difíceis e pela alegria repartida durante as viagens e encontros dentro e fora de sala de aula.

Aos meus amigos e colegas da vida e do trabalho, pela compreensão e apoio quando não tinha tempo para vê-los, pois estava estudando, bem como nas mais diversas situações.

Ao meu irmão "Siri", meus sobrinhos e família, que, mesmo distantes, sempre torceram por mim.

Ao meu amor **Elijha Hedges**, pela paciência, companheirismo, amor e renovação trazida à minha vida.

À *mainha*, **D. Elizabete Bispo dos Santos**, uma pessoa abençoada, sinônimo de força, garra e perseverança, minha fonte de inspiração, que, desde os meus primeiros passos, ensinou-me a trilhar o caminho da humildade; a encarnação do amor de Deus em minha vida.

“Ensinam a falar corretamente, suprimindo as tarefas da escola e da família [...], reduzindo a língua a um objeto estático e quase ridículo, falando dela como um astrônomo que repetisse os nomes dos planetas, [...] como se não se tratasse de um campo de pesquisa e, portanto, de discórdia e controvérsia, como se não houvesse numerosas pessoas no mundo pesquisando sobre línguas, sobre nossa língua (nossa de quem cara pálida? [...])”.

(Sírio Possenti, 2009, p. 10)

ENTRE O LÚDICO, O POLÊMICO E O AUTORITÁRIO: ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO NA MÍDIA *DVD ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA*

RESUMO

Na presente dissertação, tem-se como objetivo analisar aspectos do funcionamento do discurso pedagógico sobre o ensino de língua portuguesa, materializado no *DVD Escola de Língua Portuguesa*, nº 14. Metodologicamente, o texto está dividido em três partes. A primeira apresenta aspectos do processo educacional no Brasil, bem como os modelos pedagógicos que oportunizaram o desenvolvimento do material de base para a construção do *corpus* desse trabalho. A segunda trata dos pressupostos teórico-analíticos da Análise do Discurso. A terceira parte examina o funcionamento do discurso pedagógico, observando que tipologia prevalece no *DVD Escola*: o discurso lúdico, polêmico e/ou autoritário, a partir da (não)ocorrência de paráfrases e/ou polissemias relacionadas às tipologias. Para tanto, foram consideradas as condições de produção desse discurso, a fim de se chegar aos efeitos de sentidos predominantes. Como fundamentação teórica, empreendeu-se um estudo bibliográfico acerca de aspectos da educação e da pedagogia no Brasil, com base em Bernstein (1999), Ghiraldelli Jr. (1991, 2001) e Saviani (2008, 2005, 2000), bem como de aspectos da Análise de Discurso, de linha francesa, com base nas proposições de Michel Pêcheux (1997a, 1997b, 2008), Eni P. Orlandi (2007a, 2007b, 2010, 1993, 2006, 1999, 2002), dentre outros teóricos.

Palavras-chave: *DVD Escola de Língua Portuguesa*. Análise do Discurso. Discurso pedagógico.

**AMONG LUDIC, POLEMIC AND AUTHORITARIAN DISCOURSE: ANALYSIS OF
PEDAGOGIC DISCOURSE IN THE MEDIA *PORTUGUESE LANGUAGE SCHOOL*
DVD**

ABSTRACT

This research aims to analyze aspects of the functioning of pedagogic discourse on the teaching of Portuguese language, materialized on the Portuguese Language DVD School, number 14th. Methodologically, the text is divided into three parts. The first one presents aspects of the educational process in Brazil, as well as the pedagogical models that based the development of the material used to build the *corpus* of this research. The second part deals with the theoretical and analytical discourse analysis. The third part examines the functioning of pedagogic discourse, noting that prevails in the type material: the ludic, polemic and/or authoritarian discourse, from the (non) occurrence of paraphrases and/or polyssemies types. To that end, we considered the conditions of production of this discourse in order to get directions to the effects are more effective and prevalent. As a theoretical basis, we carried out a study of aspects concerning education and pedagogy in Brazil, based on Bernstein (1999), Ghiraldelli Jr. (1991, 2001) and Saviani (2008, 2005, 2000) as well as aspects of Discourse Analysis, French prospective, based the proposals of Michel Pêcheux (1997a, 1997b, 2008), Eni P. Orlandi (2007a, 2007b, 2010, 1993, 2006, 1999, 2002) among others.

Keywords: Portuguese Language School DVD. Discourse Analysis. Pedagogic discourse.

LISTA DE TABELAS

1. Esboço das formações imaginárias	73
2. Esquema do discurso pedagógico	74

LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Análise do discurso
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
DP	Discurso pedagógico
AP	Apresentador Professor
PT	Pedagogia Tradicional
PN	Pedagogia Nova
PL	Pedagogia Libertária
PLib	Pedagogia Libertadora
PCSC	Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AS PRIMEIRAS LIÇÕES: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL	16
2.1	Aspectos dos modelos educativo-pedagógicos do período jesuítico ao tecnicismo dos tempos de ferro	17
2.2	Na atualidade... a tentativa de um modelo crítico-reflexivo para a educação nacional	24
2.3	Aspectos do DP através de modelos pedagógicos na/da educação brasileira	28
2.4	Aspectos da pedagogia na mídia: o <i>DVD Escola de Língua Portuguesa</i>	34
2.5	Perfis dos programas presentes no <i>DVD Escola de Língua Portuguesa</i>	39
3	ULTRAPASSANDO O “BÊ-Á-BÁ”: NOS CAMINHOS TEÓRICO-ANALÍTICOS DE ASPECTOS DA AD	46
3.1	A importância do Materialismo Histórico na/para a AD	49
3.2	Aspectos da apropriação da Linguística pela AD	55
3.3	A importância do desenvolvimento de uma teoria do discurso da AD	56
3.4	A noção de discurso e efeitos de sentido na AD	60
3.5	Formações Discursivas, Formação Ideológica e a presença do Interdiscurso e Intradiscurso	65
3.6	A noção de paráfrase e polissemia: a relação do que muda com o que permanece	69

3.7	A noção de sujeito e formações imaginárias em AD	70
3.8	O discurso pedagógico na AD: o funcionamento lúdico, o polêmico e o autoritário	74
4	A INVESTIGAÇÃO DE MARCAS DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO DP NO DVD ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA	84
4.1	O funcionamento discursivo lúdico no DP: O aprisionamento do jogo polissêmico	87
4.2	Marcas discursivas do discurso polêmico: defesa de pontos de vista sobre o uso da língua	93
4.3	Análise do DP autoritário: “Todo mundo sabe que o que se fala não se escreve”, ou as materialidades da “inculcação” do DP	96
4.3.1	Aspectos do processo de inculcação: A quebra das leis do discurso	102
4.3.2	A objetualização do referente: o “é porque é”	109
4.3.3	A posição-sujeito de “professor-cientista” do AP	115
4.3.4	Metalinguagem: a institucionalização do saber sobre a língua portuguesa	120
5	CONCLUSÕES	124
	REFERÊNCIAS	130
	ANEXOS	138

1 INTRODUÇÃO

Em que consiste o ato de ensinar? Como estudante, lembro-me, numa breve divagação, que essa palavra refere-se sempre, em minha mente, como sinônimo de escola, de regras escritas numa lousa, filas, questionários, sequências de exercícios... Recordo-me, sobretudo, das aulas de Língua Portuguesa que participei ao longo dos anos.

As marcas e traços das aulas ecoam de forma singular em minha mente. Recordo-me da professora de português ensinando a falar e escrever “certo” e me perguntava se o português que eu falava era “errado”.

Já na universidade, nas aulas do curso de Letras, participei de debates e discussões sobre o ensino de português. De volta às salas, como professora, comecei a trabalhar com os DVDs de Língua Portuguesa¹. O produto faz parte do Projeto *DVD Escola*, projeto que visa à disseminação do conhecimento pelos meios audiovisuais e é produzido e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC)².

O projeto envia às escolas públicas, ofertantes da educação básica, uma caixa contendo cinquenta mídias de DVD, que versam sobre diferentes disciplinas constantes no currículo escolar, num total aproximado de cento e cinquenta horas de programação. De acordo com o site do MEC a intenção é assegurar o compromisso com a atualização tecnológica e a democratização da TV Escola.

Segundo dados mais recentes disponibilizados no referido *site*, no ano de 2008, esse material foi distribuído a setenta e cinco mil escolas atendidas pelo projeto governamental. Novas edições do material seriam encaminhadas às escolas públicas brasileiras, até o final de 2009³.

Ao assistir ao material, tive a impressão de voltar ao quadro verde da infância e ao modelo de ensino tradicional. Mas, esse ensino poderia ser considerado tradicional? Sob que perspectiva?

¹ O DVD Escola de Língua Portuguesa configura-se num material audiovisual composto por uma pequena coletânea do programa educativo “Nossa Língua Portuguesa”, exibido pela TV Escola.

² Consultar o site www.mec.gov.br

³ O site do MEC não apresenta os dados de 2009, 2010 e 2011.

Bem, a partir desse ponto, deixo de utilizar “eu” e passo a utilizar “nós”, ou melhor, a “terceira pessoa”, pois considero que a pesquisa é uma construção coletiva e, neste caso, composta não por um “eu”, mas por um número ímpar de aspectos. A perspectiva utilizada neste trabalho foi a da Análise de Discurso, de linha francesa (AD), na linha de Pêcheux e suas apropriações por Orlandi, enfatizando a interface entre língua, história e a ideologia. Observando-se que, no Brasil, Eni Puccinelli Orlandi (2006) é uma das principais estudiosas da AD francesa e articulou, a partir de tais pressupostos, a teoria do Discurso Pedagógico (DP), em seu funcionamento lúdico, polêmico ou autoritário, na AD, que é utilizada nesse trabalho.

O discurso pedagógico (DP) atua na manutenção do prestígio e da legitimidade da instituição escolar enquanto detentora do saber. De acordo com Orlandi (2006), esse discurso representa a imagem de um professor que ensina algo para uma imagem de aluno, em um lugar que, normalmente, é a escola. Esse se destaca como processo unilateral de transmissão de conhecimento, que tem como marca o autoritarismo.

A partir das reflexões da infância, em consonância com os pressupostos teóricos da perspectiva da AD francesa, levantou-se o seguinte questionamento norteador do trabalho: como funciona o DP, no ensino de Língua Portuguesa, no *DVD Escola de Língua Portuguesa* nº 14?

A partir desse questionamento, tem-se como objetivo geral analisar aspectos do funcionamento do discurso pedagógico presente no *DVD Escola* nº 14. Para tanto, tem-se como objetivos específicos: a) discutir, numa perspectiva teórica de Análise de Discurso, o funcionamento do discurso pedagógico autoritário, polêmico e lúdico; b) identificar, no *DVD Escola de Língua Portuguesa* nº 14, enunciados que pertençam a cada um desses discursos, observando-se se o DP autoritário predomina em relação aos outros discursos.

Parte-se da suposição de que o DP apresenta-se, principalmente, de maneira autoritária, embora possa conter, secundariamente, aspectos lúdicos e polêmicos em seu funcionamento.

Como justificativa para a realização da dissertação, tem-se o fato desse trabalho ter relação com a educação e, de maneira direta, com a prática de sala de aula, pois o material em análise continua sendo enviado e utilizado por professores e

alunos de escolas públicas. Além disso, o fato de poder contribuir para os estudos na área de Análise de Discurso, bem como para discussão e pesquisa sobre o Discurso Pedagógico em produtos audiovisuais educativos.

No capítulo intitulado “**As primeiras lições: breves considerações sobre aspectos da história da Pedagogia no Brasil**”, apresentam-se, inicialmente, breves considerações acerca do perfil da educação no cenário nacional, desde o período jesuítico até os dias atuais. Além disso, são explicitados aspectos de correntes pedagógicas que permearam a construção dos modelos educacionais brasileiros ao longo da história. As diferentes correntes de ensino foram discutidas a partir das visões de autores como Bernstein (1999), Ghiraldelli Jr. (1991, 2001), Saviani (2000, 2005, 2006, 2008), Hilsdorf (2003), dentre outros.

A parte seguinte do trabalho, intitulada “**Ultrapassando o “bê-á-bá”: nos caminhos teórico-analíticos de aspectos da AD**”, propõe-se a apresentar aspectos gerais da teoria da Análise de Discurso, de linha francesa, enfocando, especialmente, os conceitos da AD, que são utilizados no trabalho. Assim, são apresentadas as noções de discurso, paráfrase e polissemia, formação discursiva e ideológica, interdiscurso e intradiscurso, formação imaginária, dentre outras noções trabalhadas na AD francesa, principalmente, nesse trabalho, por meio dos trabalhos de Pêcheux (1997a, 1997b, 2008) e Orlandi (2007a, 2007b, 2010, 1993, 2006, 1999, 2002). Apresentam-se também as noções de discurso pedagógico autoritário, polêmico e lúdico, mas na visão da AD, discutida por Orlandi (2006).

Na terceira parte, intitulada “**A investigação de marcas do funcionamento discursivo do DP no DVD Escola de Língua Portuguesa**” são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na seleção e análise do *corpus*. Em anexo, há a indicação do *corpus* da dissertação, constituído por enunciados do discurso pedagógico, predominantemente, do apresentador do programa *Nossa Língua Portuguesa*, no DVD.

Na sequência, parte-se para a análise dos enunciados verificando, se possível, a que funcionamento discursivo os mesmos pertencem a partir da confrontação desses com os conceitos de discurso pedagógico autoritário, lúdico e polêmico, na perspectiva de Orlandi (2006). Além da identificação dos enunciados, verifica-se se há predominância do DP autoritário, bem como os efeitos de sentido desse discurso, no *corpus*, com base no aporte teórico-analítico pesquisado.

Por fim, seguem-se as **Considerações Finais** apresentando os resultados principais do estudo realizado a partir da confrontação dos pressupostos teórico-analíticos com o *corpus*. Apresentam-se as reflexões acerca de como o discurso pedagógico foi construído no material analisado, e também como o mesmo vem sendo disseminado, através do material audiovisual destacado e, por consequência, entre os alunos e professores de escolas públicas brasileiras.

Esse trabalho não visa fechar conceitos entorno do DP do material em análise. Tenta-se apenas estabelecer uma apreciação acerca do *corpus*, com base em marcas discursivas, perceptíveis nos enunciados, buscando contribuir com a reflexão acerca do modo como o discurso pedagógico, no ensino de língua portuguesa, que se investiga nessa dissertação, se constrói sócio-histórica e ideologicamente e, por consequência, pensar aspectos das políticas públicas de ensino de língua portuguesa presentes no material em análise.

2 AS PRIMEIRAS LIÇÕES: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL

[...] quando falam de língua, emitem juízos completamente desinformados [...]. Seus comentários se baseiam no que lembram das aulas de seus professores ou professoras [...]
(POSSENTI, 2009, p. 07).

Ancorando-se no fato de que os discursos sempre remetem a outros discursos, compondo uma rede discursiva que se interliga e oportuniza a constituição dos sentidos, esse capítulo dedica-se a traçar um breve panorama de algumas das correntes pedagógico-educacionais pensadas no cenário nacional, desde o período jesuítico até os dias atuais, a partir das visões de autores como Bernstein (1999), Ghiraldelli Jr. (1991, 2001), Saviani (2000, 2005, 2006 e 2008), Hilsdorf (2003), Ribeiro (2007), dentre outros.

A importância da abordagem de tais aspectos fundamenta-se no fato de o material objeto dessa análise - o Discurso Pedagógico (DP) - ser fruto de aspectos da conjuntura sócio-histórica da educação brasileira. Assim, observar e compreender como se deu o processo de construção dos modelos pedagógico-educacionais que regem a educação no país poderá servir de auxílio na investigação de aspectos do discurso pedagógico no *DVD Escola de Língua Portuguesa*, nº 14, material a partir do qual o *corpus* foi constituído⁴.

Contudo, observam-se, nessa dissertação, apenas questões discursivas transcritas do material. Não são explorados aspectos específicos do campo do audiovisual, tais como o uso ou não de imagens, vídeos, dentre outros aspectos, pois, nessa abordagem, apenas enunciados correspondentes ao discurso pedagógico no ensino de língua portuguesa oralizados no material, são transcritos, em discurso direto, para posterior análise. Não se desconsidera a importância da mídia audiovisual na transmissão do discurso, mas, devido ao recorte escolhido, ela será observada apenas para contextualizar o veículo de disseminação do discurso pedagógico.

⁴ Conferir enunciados em anexo.

2.1 Aspectos dos modelos educativo-pedagógicos do período jesuítico ao tecnicismo dos tempos de ferro

De acordo com Saviani (2008, p. 7-8), “o adjetivo ‘pedagógico’ tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”. No Brasil, historicamente, pode-se dizer que não há o desenvolvimento de um modelo brasileiro de educação, mas sim uma adaptação do modelo educacional europeu. O primeiro contato com a educação foi por meio dos jesuítas, especialmente a figura do padre Antonio Vieira com a alfabetização dos índios, considerados, naquela perspectiva, como selvagens. O principal objetivo da escola era ser instrumento de transmissão do catolicismo, estando a serviço da igreja. Se os índios soubessem ler e escrever, o processo de catequização seria mais rápido e bem sucedido. Mas não se pode considerar o processo iniciado pelos jesuítas como uma cópia de modelos europeus somente, voltados à transmissão de preceitos religiosos. Segundo Saviani (2008, p. 7-8),

[...] as idéias pedagógicas dos jesuítas no período colonial foram consideradas não como meras derivações da concepção religiosa (católica) de mundo, sociedade e educação, mas na forma como se articularam as práticas educativas dos jesuítas nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português [...] em função da “realidade rebelde” configurada pelas condições específicas da colônia brasileira, os jesuítas tiveram de ajustar suas idéias educacionais, modificando-as segundo as exigências dessas condições.

Assim, o processo educativo jesuítico incorporou aspectos indígenas, como o uso da sua linguagem, por exemplo, de modo a conseguir aculturá-los, inculcando a cultura portuguesa em lugar da local. Os jesuítas foram os responsáveis pela educação brasileira – missão e colonização - durante cerca de duzentos e dez anos. Hilsdorf (2003) caracteriza esse período em dois momentos: o período heróico, marcado pela suposta igualdade entre indígenas e jesuítas que buscavam o outro como “igual”, conhecendo seus costumes, língua para catequizá-los. O que, em verdade, recobre um processo de aculturação por parte dos portugueses.

O segundo momento é denominado “período de consolidação” e consiste na construção de colégios para filhos de brancos, fruto do domínio mercantil sobre a

Coroa Portuguesa. Os colégios fundados deveriam ser, de acordo com a autora, para todos, porém, na prática, as aulas eram ministradas apenas para alunos brancos. Mestiços, mamelucos e índios eram recusados, sob a justificativa de que o propósito era formar os padres da companhia.

Nos colégios, os jesuítas usavam “[...] as formas da tradição, da repetição, da disciplina rigorosa com castigos físicos, da reclusão, da repressão e da exclusão” (HILSDORF, 2003, p. 9). Observa-se a existência de regras que seriam uma espécie de organização didática que direcionaria as práticas pedagógicas jesuíticas. Esse documento era chamado *Ratio Studiorum* e correspondia a um manual composto por 467 regras voltadas para a prática pedagógica e o ambiente escolar, de acordo com Saviani (2008). O modelo de educação desenvolvido pelos jesuítas tratava-se de um “[...] sistema educacional propriamente dito” (SAVIANI, 2008, p. 56).

No campo político, o reinado de Dom João III (1521-1557) reprimia a burguesia mercantil, afastando-a do domínio político-econômico. Isso assegurava maior conforto aos jesuítas que continuavam no controle do sistema educativo, sob a égide da relação Igreja-Estado.

Contudo, a relação Igreja-estado entrou em declínio com a instauração da visão antropocêntrica do mundo, advinda do pensamento iluminista de base absolutista ilustrada, a partir do século XVIII. Segundo Hilsdorf (2003), em contraponto ao absolutismo clássico que considerava o direito divino da monarquia, o absolutismo ilustrado constitui-se como um direito “natural”, não mais divino, no qual o príncipe é servidor do Estado comandado pela razão ilustrada – o pensamento iluminista – e responsável por garantir o bem-estar de seus súditos.

Na instância pedagógica, tem-se a laicização da educação, isto é, um modelo educacional estruturado sem a influência do pensamento religioso. A oferta de instrução elementar implantada no país seguia o pensamento racionalista. No Brasil, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, direciona as ações em prol da formação do indivíduo constituído pelo e para o Estado.

Com a primeira Constituição Brasileira instauram-se as escolas de primeiras letras⁵ e, com elas, o método Lancaster⁶. A educação passa a ser obrigação do

⁵ Cabe ressaltar aqui que o nome “Escola de primeiras letras” foi escolhido em substituição ao “Pedagogias”, devido à Comissão de Instrução criada em 1827, de acordo com Saviani, (2006, p. 15), considerar o termo impróprio, bárbaro e/ou não condizente com o projeto de instrução primária.

Estado e direito gratuito a todos os cidadãos (pelo menos no ensino primário). E, mais do que garantir educação “para todos”, o objetivo primar consiste na difusão da língua portuguesa no Brasil. Com a obrigatoriedade do estudo do idioma português, suprime-se o uso da “língua geral”, uma mescla entre o português e os dialetos indígenas, utilizada no período jesuítico como estratégia de disseminação do cristianismo. Entretanto, apesar da iniciativa, o índice de analfabetos chegava a 66,4% da população.

Durante a Segunda República, destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo a chamada Pedagogia Nova, documento em prol de um modelo de educação que desenvolvesse o ser humano em seus diferentes aspectos e não apenas o habilitasse a uma série posterior.

A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor. Essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século e, diante das contestações críticas que enfrenta, assegura seu predomínio [...] (SAVIANI, 2005, p. 2).

Tal postura deslocava “[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno” (SAVIANI, 2000, p. 09). Muito do manifesto foi aproveitado na constituição. Contudo, a pedagogia nova entra em crise por não conseguir mudanças significativas e duradouras em relação à pedagogia tradicional. Os custos da modernização não foram assumidos pelo governo e iniciativas bem sucedidas ficaram restritas a escolas-modelo voltadas para “[...] pequenos grupo da elite” (SAVIANI, 2000, p. 10).

“Como resultado da discussão então travada, foi suprimida a palavra ‘pedagogias’ do artigo primeiro que, no texto aprovado, recebeu a seguinte redação: ‘Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. Em conseqüência, a lei referente à criação das escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, não contempla a pedagogia. Ao longo de seus 17 artigos em nenhum momento aparece o substantivo ‘pedagogia’ ou o adjetivo ‘pedagógico’” (SAVIANI, 2006, p. 15).

⁶ Método no qual um aluno (Decurião) era autorizado a ensinar a outros dez alunos (Decúria) sob a supervisão de um tutor, de acordo com José Luiz de Paiva Bello (...). A rigorosa disciplina e os padrões tradicionais continuavam sendo seguidos. O método Lancaster preconizava disciplina absoluta que, quando não seguida, era sinônimo de castigos severos.

Apesar do lema de educação gratuita e de qualidade para todos, o pensamento escolanovista acabou

por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2000, p. 10-11).

Ainda no período escolanovista, foi promulgada a Constituição de 1934, que visava dentre seus artigos “[...] intensificar o processo de democratização ao reconhecer na educação ‘um direito de todos’ [...]” (RIBEIRO, 2007, p. 117). As leis refletiam, em parte, a mobilização de professores e outros profissionais ligados à educação.

Na década de 1930, o país girava às voltas com questões trabalhistas, como a falta de emprego para as camadas populares⁷, o que os incitava à mobilização, juntamente com a classe media, que, em busca de maiores oportunidades faz emergir a ANL (Aliança Nacional Libertadora), que, em dois meses tem mais de mil e seiscentos pontos espalhados por todo o país. No entanto, governo e setores oligárquicos, contrários a essa expansão, tentam barrar o crescimento dos setores populares.

No contexto político-econômico, as classes economicamente dominantes estavam incomodadas com a possível ascensão das classes subalternas, “capitaneadas pela classe operária fabril [...] as reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista”. Era necessário, portanto, interromper o processo histórico que havia se inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertar o Estado demiurgo da pressão dos “de baixo”. (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 334).

Na área educacional, no período pré-golpe, destaca-se a “[...] discriminação já constatada no texto constitucional de 1937, entre desfavorecidos e favorecidos”

⁷ Usa-se o termo “camadas populares” numa referência à parcela da população com baixo poder econômico.

(RIBEIRO, 2007, p. 149). Nesse sentido, observe-se um trecho do artigo 22 da constituição de 1937,

o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo [...]. (RIBEIRO, 2007, p. 148)

O equilíbrio social seria conseguido através da preparação das elites, ou seja, daquelas “individualidades condutoras”, que conduziriam as massas, ou seja, o resto da população. Texto notadamente discriminatório que representa o discurso da hegemonia da elite sobre a classe popular. Freire (1967, p. 95-96) indicava que essa postura representa, de modo geral, uma tentativa de depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos e a obediência às normas, à percepção ingênua dos fatos, em lugar de desafiá-los na busca pelo conhecimento crítico da realidade, na ação, na ruptura.

Sentindo-se acuada pela possibilidade de expansão das classes economicamente menos favorecidas, a elite político-econômica brasileira aplicou o golpe de 64. Esse processo desencadeou um período de cerceamento da liberdade de expressão, de imprensa, da democracia, com eleições fraudulentas que visavam beneficiar o regime. Almejava-se a criação de uma sociedade urbano-industrial que atendesse aos interesses do capitalismo e ascendesse no cenário mundial. O lema da produção, com o tecnicismo, ganhou força e as classes menos favorecidas sócio-economicamente passaram por um período de arrocho salarial e maior desigualdade na distribuição de renda.

A educação, por seu turno, não ficou alheia às mudanças instauradas na época do regime militar. A tendência “nacionalista” de unificação e defesa da “pátria” verificada no campo econômico e político atingiu, paulatinamente, o educacional (RIBEIRO, 2007). Sob o ideário da racionalidade técnica, o processo capitalista de produção precisava de mão-de-obra barata e

o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham como escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência

produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. (RIBEIRO, 2007, p. 335)

O projeto acima mencionado tinha como objetivo o enfoque racionalizado, sistêmico, “[...] a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2000, p. 13). Na prática, houve o surgimento de escolas técnicas, telessalas, com o uso de mídias na educação, com ênfase no seu uso, relegando professores e alunos a uma posição secundária de reprodução de conceitos pré-formulados. Esse se configura como, notadamente, o período de maior inserção de materiais audiovisuais no ambiente escolar. Pode-se dizer, em certa medida, que o *DVD Escola* é fruto desse modelo de ensino.

Visando formar um contingente maior de trabalhadores com o nivelamento mínimo necessário para atuar no mercado a um baixo custo, preza-se pelo aluno eficiente e produtivo, excluindo-se aquele ineficiente tecnicamente. “Pedagogicamente, conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2000, p. 15).

Corroborando a assertiva acima, Ghiraldelli Jr. (1990, p. 168), afirma:

o ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do terceiro grau não atendentes à demanda do mercado. Para ele, toda a “agitação estudantil” (vivia-se, realmente, uma movimentação mundial em geral comandada pelos jovens, tanto no mundo ocidental quanto no leste) daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” [...]. O ministro Campos acreditava que o engajamento político dos estudantes dos anos sessenta era devido ao fato de estudarem em cursos que os deixava livres demais.

Ou seja, a escola deveria ser utilizada para “domar”, acalmar os ânimos mais exaltados, isto é, ser utilizada como um veículo de coerção. Note-se uma referência a Althusser (1980, p. 21) que classifica a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, que correspondem, a “[...] certo número de realidades [...] que se

apresentam ao observador imediato sobre a forma de instituições distintas e especializadas”. Assim, a escola, a família, a igreja, enquanto instituições de poder, são consideradas pelo autor aparelhos que auxiliam na manutenção do controle estatal, através da disciplina, de regras e normas.

Foucault (1987, p. 164) menciona a existência de uma

[...] política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos [...] a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.

Ainda de acordo com o referido autor, Ghiraldelli Jr. (1990, p. 168), pode-se dizer que os resultados da implantação da pedagogia tecnicista foram ainda mais negativos que os dois processos anteriores, porque os conteúdos tornaram-se ainda mais incipientes e os índices de evasão e repetência, advindos das más condições oferecidas aos alunos – em sua maioria, oriundos das classes economicamente desfavorecidas – aumentaram consideravelmente.

Em paralelo, dentre as ações do governo, tem-se a instauração do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), atrelado, de acordo com Ribeiro (2007) “à teoria do capital humano”, ou, em outras palavras, uma concepção tecnicista da educação – o economicismo educativo – que fora mencionado anteriormente quando se falou sobre a pedagogia tecnicista. “Revela-se assim a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais [...]” (RIBEIRO, 2007, p. 195).

Esse período conturbado vivido no Brasil, durante a época pré-golpe, ditadura e pós-golpe, problematizou o ideário veiculado sobre educação no país, questionando a gratuidade e abrangência, tornando explícita que a problemática da má distribuição de renda entre ricos e pobres estava também atrelada, dentre outros fatores, à valorização da educação para as elites em detrimento das classes populares.

2.2 Na atualidade... a tentativa de um modelo crítico-reflexivo para a educação nacional

A educação brasileira atravessava desafios constantes no que tange à lacuna educacional que existe entre camadas socioeconomicamente desfavorecidas e favorecidas. Politicamente, com a volta das eleições diretas, em todo o Brasil, em 1982, “[...] o clima de liberdade política cresceu e, conseqüentemente, a movimentação teórica foi mais intensa, possibilitando novas visões para vários impasses teóricos no campo educacional” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 145). O pensamento crítico-reflexivo sobre o período histórico-social, oriundo de debates em universidades e cursos criados, inclusive, na época da ditadura, se insere na busca por um processo educativo vivo, dinâmico e democrático.

Estudiosos como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Demerval Saviani, dentre outros⁸, visavam o desenvolvimento de modelos teóricos e práticas que auxiliassem na construção de um modelo de ensino voltado para as classes populares, valorizando os seus saberes e os utilizando na aprendizagem formal. Saviani, segundo Ghiraldelli Jr. (2001), requalificou o trabalho do magistério na luta pela socialização da cultura sob hegemonia burguesa *versus* hegemonia operária.

Defendia-se a necessidade de uma educação progressista, isto é, que acompanhasse e auxiliasse no desenvolvimento da nação de forma participativa, crítica, com um sujeito capaz de se autogerir em uma sociedade mutável. Freire defendia a educação como uma prática de liberdade. Atacava a postura das elites que defendia a democracia educacional para “[...] os privilegiados, pois os dominados não têm condições de participar democraticamente” (FREIRE, 1967, p. 13). Freire foi o

⁸ Como foi proposto nessa pesquisa uma abordagem sucinta de alguns aspectos sócio-históricos, políticos e econômicos da educação no Brasil e, por conseqüência, do movimento pedagógico, não serão abordados aqui todos os pensadores do campo da educação. Pontuando-se também que os pensadores citados iniciaram sua caminhada na área pedagógica muito antes da década de oitenta. Contudo, não será apresentado um histórico de cada personagem citado. Apenas são apontadas tendências de época, de acordo com a bibliografia consultada (Ghiraldelli Jr., 1991, 2001; Saviani, 2000, 2005, 2006, 2008; Freire, 1967, 2001; Ribeiro, 2007; Ferreira Jr., Bittar, 2008; Arcanjo, Hanashiro, 2010), nas quais os mesmos são referenciados.

[...] educador [que] estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 26). (Grifo do autor).

Salvo peculiaridades e diferenças de cada profissional, em seu bojo, observa-se que as ideias defendidas por esses autores instauravam-se na busca por uma educação mais igualitária e democrática que oportunizasse o desenvolvimento social através do desenvolvimento do educando. Iniciativas políticas tentavam implementar o estabelecimento de uma postura pedagógico-democrática da educação nacional. Alguns exemplos são a reforma do Ensino Superior, através do decreto 464/69 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 com a divisão da educação básica em 1º e 2º graus. De acordo Saviani (2005), a Constituição de 1988, pela primeira vez, garantiu em seu texto direito à educação pública em todos os níveis – desde a educação básica até o nível superior – como mencionado no artigo 6º, “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”; e no artigo 23, inciso V, “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1996, p. 06-15).

Na Constituição de 88, o artigo 208 apresenta, de forma mais detalhada, o que vem se denominar direito à educação

o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

De acordo com o artigo primeiro da LDB 9394/96,

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social

Assim, o ensino deve ser direito de todos e dever do estado, observando-se a qualidade e o respeito às diferenças. Mundialmente, percebe-se a universalização do acesso ao ensino, impulsionado pela crescente necessidade de qualificação e automatização do processo produtivo.

Entretanto, percebe-se ainda que de certo modo, para muitos educadores, “não há salvação fora da escola” (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 203) assim como “não há salvação fora da Igreja”, ou seja, o ensino da língua continua obrigatório e atrelado à ordem e disciplina que emanam de cima para baixo. Devem-se seguir os preceitos da escola, ouvir o professor e seguir seus ensinamentos assim como a postura adotada por um fiel aos modelos apresentados por um sacerdote.

Para corroborar a assertiva acima, observe-se a matéria exibida pelo Jornal Nacional, dia 13 de maio de 2011, intitulada “MEC defende que aluno não precisa seguir algumas regras da gramática para falar corretamente”⁹. Na matéria, questiona-se a mudança de atribuição de “certo” e “errado” para “adequado” e “inadequado”, observando-se o modo como as pessoas usam a língua em diferentes situações. Dependendo da situação, poder-se-ia alternar o uso do idioma entre suas variantes formal e informal. A observação está sugerida no livro “Por uma vida melhor”, da autora Heloísa Ramos, da seguinte maneira, de acordo com reportagem do Jornal¹⁰: “Ele apresenta a frase: ‘Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado’, com a explicação: ‘Na variedade popular, basta que a palavra ‘os’ esteja no plural’. ‘A língua portuguesa admite esta construção’”. (Jornal Nacional, 13/05/2011).

⁹ Matéria disponível, na íntegra no site <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/mec-defende-que-aluno-nao-precisa-seguir-algumas-regras-da-gramatica-para-falar-de-forma-correta.html>. Acesso em 18 de maio de 2011.

¹⁰ Trecho transcrito da matéria jornalística disponível no site <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/mec-defende-que-aluno-nao-precisa-seguir-algumas-regras-da-gramatica-para-falar-de-forma-correta.html>. Acesso em 18 de maio de 2011.

Ainda de acordo com a matéria, o livro adverte que o uso da variante não padrão, de acordo com a situação, pode fazer com que seu usuário sofra preconceito linguístico. A autora, ainda de acordo com a reportagem, afirma que

a intenção é mostrar que o conceito de correto e incorreto deve ser substituído pela idéia de uso adequado e inadequado da língua. Uso que varia conforme a situação. Ela afirma que não se aprende o português culto decorando regras ou procurando o significado de palavras no dicionário.

Defende-se um ensino de língua pautado na realidade sociocultural dos educandos de classes populares, que usam a considerada variante informal, rompendo-se com o modelo tradicional de ensino, que prevê o ensino da língua atrelado exclusivamente a regras gramaticais. Segundo Saviani, (2000, p. 26), a proposta pedagógica de maior expressão na década de oitenta consiste na pedagogia histórico-crítica, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem que tem como bojo o seio da prática social. Assim parte-se do local onde os professores e alunos estão inseridos para a compreensão de situações e resolução de problemas.

Dessa forma, percebe-se uma postura que visa à compreensão dos problemas a partir de sua vivência e contextualização. Não se observa mais uma realidade que está fora da escola: a aprendizagem se dá a partir do estudo, compreensão e contextualização de fatores sócio-históricos e culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados pelo Ministério da Educação, em 1997, em seu texto, afirmam que os mesmos foram concebidos como aporte para o trabalho docente, observando-se e respeitando-se a concepção pedagógica deste, bem como a realidade plural do país.

Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Em outros termos, aqui reconhece-se que existem diferenças culturais no país e que estas devem ser respeitadas. A língua, patrimônio imaterial de um povo, faz parte da cultura, coabitando, por analogia, de forma diferente de acordo com as características de cada lugar. (BRASIL, 1997, p.04).

De acordo com a LDB, esta menciona dentre seus objetivos, o disposto no artigo 32, inciso quarto, “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, p.12). A educação deve fortalecer vínculos e estar assentada no

convívio social. O uso apontado no livro, desse modo, não fere regras gramaticais, ao contrário, representa a efetivação da pedagogia histórico-crítica, porque se apoia na prática social para formular seus argumentos acerca do uso da língua.

Entretanto, apesar da defesa de uma educação que valorize os conhecimentos e o ponto de vista dos educandos, a conotação da matéria jornalística relacionou a possibilidade de uso de uma variante informal como incitação ao uso “errado” da língua portuguesa. O título da matéria “MEC defende que aluno não precisa seguir algumas regras da gramática para falar de forma correta”, indica a existência do “certo” e do “errado” na língua como algo intrínseco a ela e não como uma convenção social e ideologicamente construída, num retorno ao modelo tradicional de ensino.

A postura apresentada indica a segregação entre o certo e o errado e que, ao se permitir o uso “não correto”, rompe-se com as regras da língua. Mas, que regras, de fato, estão postas no uso do português? As regras são linguísticas ou pertencentes ao discurso pedagógico sobre o ensino da língua portuguesa?

Assim, com base na necessidade de observar o contexto sócio-histórico e cultural no qual se insere o DP, o *corpus* a ser analisado advém de um material socialmente difundido como modelo a ser utilizado nas aulas de língua portuguesa. A seguir, será feita a descrição do *DVD Escola de Língua Portuguesa*, cujo um dos objetivos é dinamizar o ensino de língua portuguesa por todo o país.

2.3 Aspectos do DP através de modelos pedagógicos na/da educação brasileira

A Pedagogia apresenta-se como um campo de difícil acesso, extremamente complexo, multifacetado e indefinido. Note-se, por exemplo, que o termo “pedagogia” pode ser encontrado desde as campanhas políticas até os manuais didáticos sob diversos enfoques. Mas, de que forma pode-se contextualizar a pedagogia, e, em especial, na perspectiva aqui proposta?

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as tendências pedagógicas do ensino brasileiro transitam ao redor de quatro grandes tendências, a

saber, “[...] a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas.” (PCN, 1997, p. 30). Mas, inicialmente, em que consiste a Pedagogia?

O termo Pedagogia, originalmente, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1991) liga-se ao ato de direção do saber, no sentido literal da palavra, pois os escravos, na Grécia, eram incumbidos da função de direcionar as crianças até os ambientes de estudo e a sábios gregos, chamados pedagogos. Com a invasão e dominação romana, os gregos, que passaram à condição de escravos dos romanos, acumularam a função de conduzir as crianças até os locais de estudo e instruí-las.

A pedagogia adquiriu *status* de ciência, como um mecanismo de oferecimento de cultura e instrução aos educandos, “[...] através do estudo da matemática, das ciências físicas e dos clássicos da literatura [...]” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 16). A possibilidade de maior instrução estendia-se, em certa medida, aos trabalhadores, não sendo exclusiva à elite.

Entretanto, a possibilidade de maior conhecimento e acesso à cultura gerava nos trabalhadores o estímulo pela busca por melhores condições de trabalho e vida. A diminuição das jornadas de trabalho, por exemplo, era uma das exigências trabalhistas. Entretanto, o desejo de crescimento do proletariado gerava desconforto para a classe que se encontrava no poder, pois, com o aumento da instrução e da educação, mais conscientes de seus direitos ficavam os trabalhadores e mais pressionados aqueles aos quais estavam subordinados.

Nessa perspectiva, estratégias de governo foram desenvolvidas de modo a garantir o acesso à educação, mas defendendo os interesses da elite economicamente dominante. Instaurava-se, aparentemente, um movimento de mascaramento do acesso à educação emancipadora, ou seja, o modelo até então vigente, que incitava nas massas o anseio por melhores condições de vida.

Dentre tais estratégias, Ghiraldelli Jr. (1991), destaca o nascimento da Pedagogia Nova, que preconizava a necessidade de maior autonomia aos educandos, focando o processo de ensino-aprendizagem nos alunos, estimulando-os à pesquisa tendo, como ponto de partida, problemas advindos de sua curiosidade. Tendo-se em vista o interesse desse trabalho, far-se-á uma breve explanação acerca das correntes anteriormente mencionadas.

A Pedagogia Tradicional (PT) consiste num modelo voltado para a “preparação para a vida” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 25), local da educação moral. Preocupa-se com a dispersão de modelos de aprendizagem arrolados em grandes obras científicas e literárias com foco do processo de ensino ancorado na figura do professor. Segundo os PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), a PT tem como função vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

Ainda de acordo com o PCN (BRASIL, 1997), a metodologia da PT pauta-se na explanação oral, sequenciada e fixa, na qual os conteúdos são transmitidos como verdades acabadas, havendo, por vezes, sobrecarga de conteúdos e postura disciplinar conservadora da escola e do professor. Este é visto como “[...] autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo”. (BRASIL, 1997, p. 31).

A Pedagogia Nova (PN), por sua vez, centra-se no aluno, sendo ela própria uma espécie de simulação da vida, na qual os alunos atuam como experimentadores. De acordo com os PCN, a Pedagogia Nova, chamada também Escola Nova ou Escola Ativa tem como cerne o “a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social” (BRASIL, 1997, p. 31). O processo de aprendizagem é mais importante que o ensino, sendo o professor um facilitador de aprendizagem.

Para a Pedagogia Tecnista (PTec), o ponto basilar assenta-se na manutenção do sujeito no universo da produção capitalista. Busca-se moldá-lo de forma a atender aos interesses do mercado. O ensino pauta-se na observação de manuais e técnicas que preparem o sujeito para uma determinada função no mercado de trabalho.

No Brasil, especificamente, o tecnicismo educacional difundido na década de setenta, consistia numa prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades direcionadas para o ensino técnico.

Em contraponto aos modelos acima apresentados, encontram-se aqueles denominados “não circulantes no âmbito da ideologia dominante” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 27), a saber, a Pedagogia Libertária (PL), a Pedagogia Libertadora (PLib) e a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos (PCSC). Tais modelos correspondem a uma movimentação “[...] tendo em vista a superação de desigualdades no interior da sociedade.” (BRASIL, 1997, p. 31).

Para a PL, “[...] a escola deve funcionar como uma comunidade de autogestão, onde alunos, funcionários [...] e professores deverão, sem hierarquia e burocracia, determinar os parâmetros administrativos e pedagógicos do estabelecimento” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 27). Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 32),

[...] a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

A PLib dissemina uma ruptura do modelo escolar formal e preconiza o trabalho escolar através de círculos de cultura e grupos de conscientização, fugindo ao modelo escolar tradicional.

A PCSC preocupa-se com a manutenção da função social da escola enquanto instituição historicamente direcionada à difusão da cultura erudita às classes populares. Para ela, a escola pública, a despeito das dificuldades existentes, configura-se como a única instituição que se responsabiliza, mesmo que grosso modo, com a transmissão do saber às massas. Visa, desse modo, não apenas a discussão de aspectos sociais e políticos, mas a transmissão de conhecimentos, habilidades e capacidades para que os alunos possam defender seus interesses de classe.

Assim, frente às acepções acerca da concepção de pedagogia e modelos pedagógicos de ensino, pode-se, sem assumir juízos de valor sobre este ou aquele posicionamento, vislumbrá-la como uma

teoria geral da educação, isto é, como sistematização *a posteriori* da educação, não se reduzindo a uma teoria derivada da psicologia, da sociologia, da economia, etc. [...] a pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto), (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 75),

na qual “a realidade” representaria apenas uma simulação, uma possibilidade de construção de sentido em constante mutação.

A pedagogia, dessa forma, estaria ligada aos processos metodológicos de como, o quê, quando e para quem ensinar algo, observando-se que, de acordo com

Colom & Horn (2004), como aspectos como a família, o trabalho, a economia, a política, a genética, dentre outros, ofereceriam uma infinidade de apreciações do universo educativo.

Assim, segundo o referido autor, a pedagogia consistiria num campo de estudo das ciências humano-sociais que tem como objetivo o estudo “dos acontecimentos e fenômenos educativos” (COLOM & HORN, 2004, p. 31).

De acordo com Libâneo (2005), a pedagogia constitui-se num campo de estudo que tem como objetivo primaz o estudo sistemático das práticas educativas que se realizam no seio social sob a forma de processos fundamentais da condição humana. De acordo com o referido autor, a pedagogia tem como finalidade a investigação dos processos necessários às ações educativas.

Tal perspectiva visa à apreciação e execução dos processos educativos em seus diferentes contextos de ocorrência. Nessa ótica, esse campo de estudos configura-se em uma área do conhecimento com objeto, problemas e métodos próprios de investigação, que a classificam como “ciência da educação”.

Podem-se compreender por pedagógico, dessa maneira, os processos de reflexão, investigação e ação sobre práticas educativas, a fim de analisá-las. Assim, o ensino através da mídia, seria pauta do campo pedagógico a partir da reflexão de seu uso como instrumento de disseminação de conteúdo educativo, investigando como se desenvolve sua prática.

A observação do desenvolvimento da prática pedagógica permite visualizar efeitos de sentido que reforçam o saber educativo institucionalizado, sendo que o discurso pedagógico apresenta-se atravessado por uma série de recorrências e dissidências constitutivas, sobretudo quando se trata do ensino escolar de português, visto que uma das propriedades fundamentais da língua consiste no fato de que, segundo Navarro, (2006, p. 31), esta é “constitutivamente atravessada pelo equívoco, pela falha, [...] jogo de diferenças, alterações e contradições”.

Desse modo, em relação ao Discurso Pedagógico (DP), Oli Pey (1988) ressalta que neste discurso instituem-se ações pedagógicas voltadas para as práticas que trabalham o objeto de conhecimento de forma “neutra” ou sua apreensão “politizada”, observando-se o contexto histórico-social no qual os discursos são produzidos.

As relações entre linguagem, poder e conhecimento, segundo Pey (1988), mantiveram o cerne do discurso pedagógico ancorado numa relação entre subordinador e subordinado, no qual, o discurso pedagógico apresenta como uma de suas características predominantes, a cópia, a repetição, pondo, quase que predominantemente, o aluno na condição de repetidor.

Nessa perspectiva, observa-se que o DP apresenta-se como um transmissor unilateral de informações que são postas por um interlocutor “como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que [...] o enformam e o ensinam” (VEIGA-NETO, 2005, p. 17-18). Nessa rede funcional, destaca-se que o DP tende para o tipo autoritário e manifesta-se na medida em que

há falta de interlocução [...] e o locutor está indiferente à apreensão e aos sentidos que o ouvinte poderá apreender da locução [...] o locutor exerce o domínio exclusivo do objeto do conhecimento, anulando a fala do outro, ou seja, o saber do outro [...] o objeto do conhecimento tende a ser mitificado e mistificado pelo sentido único atribuído pelo locutor. (PEY, 1988, p. 22-23)

O objeto de conhecimento, nesse ínterim, no discurso pedagógico, é ideologizado, apresentado como expressão do real, valorado cientificamente. Daí a necessidade de se observar os discursos veiculados nos/pelos programas educativos e, em especial neste trabalho, o discurso presente no *DVD Escola de Língua Portuguesa*, visto que, segundo Sírío Possenti (2003) as línguas não são tratadas como um fenômeno difuso, social e historicamente atravessado; tudo o que se faz consiste em arrolar o que está posto em gramáticas e dicionários.

Esse uso possivelmente mecânico do que está posto em dicionários e gramáticas, ocorre, especialmente, na mídia televisiva a partir de programas educativos, que se

[...] dedicam a corrigir erros, justificando com competência variada – mas, em geral, pouca – as regras que tentam disseminar, e que, na verdade, apenas repetem, retomando uma espécie de resumo ou simulacro das gramáticas normativas (POSSENTI, 2003, p. 68).

O ensino de língua portuguesa através do discurso pedagógico na mídia, especificamente, em programas educativos, a saber, o *DVD Escola*, pode se constituir como

[...] fonte de influência educativa que incide sobre o processo de construção de significado desses conteúdos [...] porém, algumas vezes, essa mesma influência pode apresentar obstáculos à aprendizagem [...]. É necessário que a intervenção pedagógica favoreça [...] um processo articulado de integração e interação (BRASIL, 1997, p. 39).

Nessa medida, refletir acerca do discurso pedagógico e suas possibilidades de manifestação, representa pensar “[...] sobre a maneira como a [...] ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2007a, p. 16), e como esta, a língua, constitui e (re)constitui os sujeitos, visto que esse se constitui na e pela linguagem. Assim, se compreende como a língua produz sentidos “por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2007a, p. 17), frente à multiplicidade de estratégias de ensino e construção de efeitos de sentido possíveis no campo pedagógico.

2.4 Aspectos da pedagogia na mídia: o *DVD Escola de Língua Portuguesa*

Possenti, em *Língua na mídia* (2009, p. 07), inicia sua apresentação mencionando que, quando se fala da língua no ambiente midiático, geralmente, são emitidos juízos completamente desinformados. Frequentemente são produzidos conceitos em consenso fundado em uma posição conservadora a respeito do uso do idioma português.

Ressalta-se, mais uma vez, que a mídia *DVD ESCOLA* não será analisada nesse trabalho, apenas a transcrição dos enunciados. Entretanto, reconhece-se a necessidade de contextualizar a sua relevância na apreciação de diferentes discursos. Isso porque, de acordo com Possenti (2003) a mídia cria a ilusão de unidade e trabalha junto à ideologia cristalizando as transparências em relação ao ensino de português. Pêcheux ([1983] 2008) cita o acontecimento midiático das eleições para presidente da França em maio de 1981, como muito mais que apenas uma transmissão transparente de uma vontade nacional. Ao veicular que “F. Mitterrand é eleito presidente da República Francesa”, ou que “A esquerda francesa leva a vitória eleitoral dos presidencialistas” ou ainda que “a coalizão socialista-comunista se apodera da França” (PÊCHEUX, [1983] 2008), os enunciados não se

dão de forma neutra, mas num constante confronto discursivo ancorado em questões histórico-ideológicas.

O que se quer dizer, quando se propõe a observação da mídia, é que, o que é apresentado através/por ela não apresenta apenas um sentido já-dado, transparente. O enunciado citado por Pêcheux: “*on a gagné*”, transmitido através das televisões francesas para todo o mundo, como um grande grito “coletivo dos torcedores de uma partida esportiva cuja equipe acaba de ganhar” (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 21), precisa ser observado de modo crítico, pois, inversamente a uma partida esportiva – pautada pela lógica dos resultados, vitórias, empates e derrotas – o acontecimento discursivo “*on a gagné*” (ganhamos), não é algo lógico. Quem ganhou? Houve uma vitória? Sob quais aspectos?

Quando se trata de um discurso proferido no ambiente midiático faz-se interessante observar que sua materialidade não é transparente como resultados de um jogo. O enunciado é profundamente opaco: sua materialidade léxico-sintática, [a estrutura] é confrontada com a dimensão histórica [o acontecimento] fazendo com que

[...] todo enunciado [seja] intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 53)

Assim, ao se abordar a questão do discurso e da mídia, Gregolin (2003, p. 11) ressalta que essa última constrói uma “univocidade lógica [...] fazendo com que esse enunciado [on a gagné], se tornasse uma proposição estabilizada, uma verdade.” A mídia contribui para a “produção e circulação de sentidos [...]” (Op. Cit., p. 12).

O material audiovisual de língua portuguesa que serve de base para a constituição do *corpus*, como um material pertencente ao campo da mídia, neste trabalho, veicula determinadas “verdades” a respeito do uso da língua portuguesa. Como exemplo, observe o trecho do enunciado 84:

“O rato roeu a roda da carruagem do rei de Roma” [...] isso é um recurso que se chama “aliteração”. Esse recurso é sempre um desafio. [...] É muito chique a aliteração. [...] Porque não é fácil reunir palavras que contenham

fonemas semelhantes e, claro, palavras que se liguem pelo sentido, palavras que se encaixem numa frase que tenha sentido.

Nesse trecho, fala-se sobre uma figura de linguagem chamada aliteração que consiste na repetição ordenada de mesmos sons consonantais. A apreciação proposta indica que essa figura é “muito chique” e difícil de ser realizada, sendo considerada como uma vitória. O posicionamento do enunciado acima, pautado na emissão de juízos de valor corrobora a assertiva de que a língua portuguesa na mídia é cercada de “falsas questões, análises sem qualquer base científica que fazem que o enunciar sobre a língua se transforme na materialização de ideologias e preconceitos” (GREGOLIN, 2003, p. 14). Nesse sentido, a mídia auxilia na difusão de discursos preconceituosos e não científicos acerca do idioma. E, observando-se que o *DVD Escola* fora enviado a milhares de escolas públicas, de acordo com site do Ministério da Educação, pensar o discurso pedagógico na mídia significa pensar na articulação entre o saber e poder “naturalizados”.

Numa breve contextualização do material, pode-se mencionar que o *DVD Escola de Língua Portuguesa* faz parte do projeto *TV Escola*, criado pelo governo federal para ampliar e dinamizar o acesso à educação formal através da TV Escola¹¹.

De acordo com o referido site

Em relação ao DVD Escola, foram adquiridos e serão enviados a 50 mil escolas públicas de ensino básico um aparelho de reprodução de DVD e uma caixa com 50 mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. O Projeto DVD Escola integra um conjunto de políticas e ações do Ministério da Educação cujo foco é garantir a universalização, o elevado padrão de qualidade e a equidade da educação básica no Brasil. O Projeto sinaliza, também, o compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola, uma vez que o acervo e os modernos aparelhos de DVD alcançarão escolas públicas ainda não atendidas¹².

Programas como o *Nossa Língua Portuguesa*, da TV Cultura, de acordo com Sírio Possenti (2003, p. 67), são os programas responsáveis por popularizar a multiplicação de aulas de português na mídia e, por consequência, o discurso

¹¹ TV Escola é um projeto do governo federal que consiste num canal de televisão, com programação diária, no qual são apresentados diferentes programas que tratam sobre diversos assuntos voltados para a área educacional. Para maiores informações ver site <http://tvescola.mec.gov.br/>

¹² Para maiores informações, consultar o site: www.portal.mec.gov.br

pedagógico do ensino de português. Nessa medida, utilizar a mídia como veículo de transmissão do discurso, reforça o efeito de sentido de poder do saber escolar institucionalizado acerca da língua.

Em relação à questão da língua, essa dá margem a diferentes abordagens. A palavra língua pode remeter a diferentes sentidos. Ghiraldelo (2003, p. 58-59) cita a existência de três modalidades de língua, a saber, a língua materna, a língua nacional e a língua oficial. A primeira - a língua materna – é a aprendida pelos indivíduos logo após o nascimento, mais ou menos até os três anos, segundo a autora. Sendo que essa língua não precisa ser, necessariamente, a língua da mãe. Materna aqui se refere à primeira língua, aprendida, sobretudo, no convívio familiar.

Ainda segundo a autora, a língua materna assujeita o indivíduo, transformando-o num “sujeito de linguagem”, formatando o eixo de sua estruturação psíquica e requerendo do mesmo algo considerado complexo: que ele desenvolva a maneira como irá relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Inter-relacionada à língua materna apresenta-se a “língua nacional”. Essa seria a língua da nação, na medida em que seria a praticada por todos os indivíduos que compõem a sociedade na qual o indivíduo está inserido. E, atravessando as outras modalidades de língua há a considerada “língua oficial”, ou “língua padrão”, mas que não considera “[...] as variantes diatópicas – variantes regionais – e diastráticas – variantes sociais” Ghiraldelo (2003, p. 58). A língua, nesse sentido, seria homogênea. O que se aprende é o que é falado em todos os cantos da nação de forma equitativa.

Neves (2008, p. 20) ressalta que a língua “[...] exige atenção aos usos e usuários”. Isso porque “[...] a **língua** não é um sistema uno, invariado, mas, necessariamente, abriga um conjunto de variantes” (Grifo da autora). Para a autora, constitui-se como ilegítima a não observação das variantes na construção da linguagem, bem como a concepção de um padrão linguístico rígido e modelar.

Contudo, é essa língua oficial que está presente nas gramáticas, dicionários e demais materiais utilizados no ensino da língua portuguesa – incluindo-se aí o *DVD Escola*. A língua portuguesa constante no *DVD Escola* corresponde assim à língua padrão, compreendida como “uma linguagem neutra, um modelo ideal que paira acima de toda diversidade” (CAMACHO, 1985, p. 04). A língua padrão é passada

como uma “norma padrão¹³”, ou seja, uma modalidade de uso tida como modelar (bom uso) e “[...] opera a normatização dos usos segundo tal avaliação. Uma norma pautada nos padrões de um grupo de falantes” (NEVES, 2008, p. 157). Esse padrão é considerado uma forma prestigiada socialmente e que deve ser corrente a todos os usuários.

A língua padrão nas escolas é tratada como sinônimo de gramática normativa. Quando se trata o ensino da língua portuguesa, geralmente, compara-se esse conceito à aprendizagem da norma. Como se diz numa visão leiga, mas que é compartilhada por muitos estudiosos da língua e distribuída em muitos manuais de ensino “[...] conhecer a língua é conhecer a norma, as prescrições, o uso ‘correto’ e, especialmente, saber explicar os ‘desvios’ e os ‘acertos’” (NEVES, 2008, p. 36).

Esse é o conceito de língua portuguesa presente no DVD: uma concepção de língua como língua oficial, considerada língua padrão, que deve ser comum a todos os falantes de língua portuguesa e, necessariamente, só será aprendida através da aprendizagem da gramática normativa.

A noção de gramática também se apresenta de forma diversificada. Segundo Antunes (2007), existem cinco tipos de gramática, a saber,

- Um conjunto de regras que definem o funcionamento da língua
- Um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta
- Uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem
- Uma disciplina de estudo
- Um compêndio descritivo-normativo da língua.

Dentre as possibilidades enumeradas, compreende-se aqui, por gramática, a ideia de “[...] um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso” (NEVES, 2008, p. 80). Entretanto, a abordagem trabalhada na maioria dos compêndios gramaticais de ensino de português a consideram como

um conjunto dos usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente. Enquadra-se, portanto, no domínio normativo, no qual define o *certo*, o *como deve ser* na língua e, por oposição, aponta o *errado*, o *como não deve ser dito* (ANTUNES, 2007, p. 30. Grifo do autor).

¹³ Pontua-se que, segundo Neves (2008) é extremamente complexo o conceito de a língua padrão, pois se assenta num misto entre o linguístico e o sociocultural.

Nessa concepção residem contradições e distorções em relação ao trabalho com a língua, pois as considerações não têm fundamento linguístico, mas razões históricas e convenções sociais.

Nas escolas e materiais aplicados ao ensino e difusão da língua, como livros, dicionários, dentre outros, a gramática é transmitida como um conjunto de normas que prescrevem as regras do bom falar e escrever. Essa apropriação, muitas vezes, sustenta-se numa sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico-discursivo. Com isso, a gramática vai se tornando algo descontextualizado e divorciado do uso da linguagem. (NEVES, 2008).

Segundo Zuin (2010, p. 24),

[...] ainda que novas propostas teórico-metodológicas preconizem o conhecimento da língua em detrimento do conhecimento de sua estrutura gramatical, as práticas de ensino [...] continuam voltadas para o conhecimento gramatical.

O ensino da língua vai além do aprendizado da gramática normativa. Conforme Arendt (2000), a criança deve aprender falando, quer dizer, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe. Os tipos de gramática não se resumem à gramática normativa e/ou considerada também tradicional, mencionados nessa breve consideração. Contudo, não serão explorados mais profundamente outros tipos de gramática, devido ao fato de as mesmas não constituírem o foco de abordagem no *corpus* em análise.

Para ratificar o exposto, far-se-á uma apresentação do perfil dos programas que constituem a base para a seleção do *corpus*.

2.5 Perfis dos programas presentes no *DVD Escola de Língua Portuguesa*

O *DVD Escola de Língua Portuguesa* nº 14 faz parte de uma série de programas *Nossa Língua Portuguesa*, programa difundido pela *TV Escola*. O DVD intitulado *Nossa Língua Portuguesa 2 – parte 1* apresenta os primeiros programas

enviados às escolas públicas. O envio dos materiais iniciou-se em 1997, época do envio da primeira remessa.

De acordo com o portal do MEC, o “Nossa Língua Portuguesa”, contém uma

série com questões e dúvidas mais frequentes no uso da Língua Portuguesa, analisadas pelo professor Pasquale Cipro Neto, que recorre a trechos de músicas populares, anúncios publicitários e textos da imprensa como fontes para o estudo da gramática.¹⁴

Sob a realização da TV Escola, MEC e TV Cultura, a caixa do *DVD Escola* enviada às escolas possui cinco mídias, a saber, “O que acontece quando lemos”, DVD 13, que apresenta programa que aborda o processo de leitura em seus diferentes aspectos; “Orto e Grafia”, série de quarenta programas utilizando teatro de fantoches para explicar questões de fonética e ortografia. Também contido no DVD 13.

A série “Nossa Língua Portuguesa” é composta por vinte e quatro temáticas,

1. *Linguagem coloquial; participio; dúvidas freqüentes (25'29")* 2. *Duplo sentido; linguagem de Portugal; colocação (27'45")* 3. *Regência verbal; rotacismo; parônimos (28')* 4. *Concordância; palavras pouco usadas; sufixação; uso do porque (26'56")* 5. *Catacrese; trema; concordância; diminutivos (27'21")* 6. *Linguagem de Portugal; aliteração; dúvidas freqüentes (28'21")* 7. *Plural de palavras com "ez"; subjuntivo; variação do vocabulário (27'50")* 8. *Regência verbal; gênero; significação (25'55")* 9. *Concordância do verbo ser; inversão de ordem; infinitivo (28'20")* 10. *Gíria antiga; dúvidas freqüentes (28'07")* 11. *Crase; pronúncia; gentílicos; regionalismo (37'24")* 12. *Hífen; aonde; abreviaturas (26'08")* 13. *A gente; contração; diminutivos; dúvidas freqüentes (26'05")* 14. *Anáfora; dúvidas freqüentes; sons do "x" (28'30")* 15. *Concordância do verbo haver; uso do que; substantivação e plural (28'02")* 16. *Plural dos compostos; siglas e palavras inglesas; hífen (25'02")* 17. *Falsos cognatos; vocabulário; adjetivos e substantivos abstratos (28'37")* 18. *Contaminação (gente e nós); ditongos; prosopopéia (26'42")* 19. *Vocabulário; povo fala; volição (28'13")* 20. *Verbos irregulares terminados em "iar"; pronomes (27'20")* 21. *Variação do vocabulário; inversão da ordem (26'56")* 22. *Diminutivo; adjetivo dando origem a substantivo abstrato (26'54")* 23. *Regência verbal; dúvidas freqüentes (gerúndio) (28'12")* 24. *Plural; concordância (27'28")*¹⁵ (Grifo do autor).

¹⁴ Excerto extraído do site do portal do MEC. Para mais informações acesse: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/guia_dvd_escola.pdf, p.07.

¹⁵ Excerto extraído do site do portal do MEC. Para mais informações acesse: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/guia_dvd_escola.pdf, p.08. Itálico do autor. Observa-se que o tempo de cada programa apresentado pelo site do MEC não condiz exatamente com o tempo dos programas no DVD.

O *DVD Escola*, que constitui a base da análise proposta, é o de número 14, composto por seis programas, que apresentam, basicamente, a mesma estrutura. Inicialmente, é apresentada a vinheta, depois um resumo do programa feito pelo apresentador. Na sequência, há uma entrevista, seguida da explanação, em geral, de tópicos de gramática normativa, exemplificados com trechos de músicas e/ou propagandas. Há também, em alguns casos, a apresentação de enquetes de perguntas e respostas sobre o uso de expressões gramaticais em uma determinada frase.

O material sob análise é composto de seis programas, num total de duas horas, quarenta e três minutos e cinquenta e nove segundos de programação. Abaixo, segue-se uma descrição sumária de cada programa presente no *DVD Escola de Língua Portuguesa*:

- a) Linguagem coloquial; participio; dúvidas frequentes, com duração de 25'32": apresenta entrevista com os "Sobrinhos do Ataíde", falando sobre um programa por eles apresentado numa emissora de rádio, sobre dúvidas gramaticais abordadas de forma satirizada. A entrevista é apresentada em blocos divididos por explicações sobre o uso da língua portuguesa, através da exibição de trechos de músicas. Inicialmente, o artista Lobão cantou um trecho da música "Rádio bla", na qual é apresentado o uso coloquial da preposição "pra" ao invés de "para". Reforça-se que o uso deve ocorrer apenas na coloquialidade, com a apresentação de trecho da música "Pra dizer adeus", do grupo Titãs. Em seguida, é apresentado novo trecho da entrevista e mais uma interrupção para a discussão de algumas regras sobre o uso do participio. Na continuação, é apresentado um trecho da música "Descobridor dos sete mares", do cantor Lulu Santos, objetivando, na sequência, a exposição da regra de construção do subjuntivo. Por fim, para exemplificar a regra, é exibido um fragmento da música "O poeta está vivo", do grupo Barão Vermelho.
- b) O segundo programa "Duplo sentido; linguagem coloquial; colocação", com duração de 27'45", é permeado por uma entrevista com o criador das vinhetas dos programas "Nossa Língua Portuguesa" e "Glub, Glub", dentre outros programas da TV Cultura. Em seguida, é apresentado um trecho da

música “Obrigado, não”, de Rita Lee, para se discutir a questão do duplo sentido; depois, apresenta-se uma discussão sobre colocação pronominal a partir da exibição de um trecho da novela “Chica da Silva”, no qual atores portugueses, representando personagens portugueses usam o pronome oblíquo após o verbo, ratificando o uso da colocação pronominal. Para encerrar a discussão sobre o assunto, é mostrado um trecho da música “Vento, ventania”, do grupo “Biquíni Cavado” e “Timidez”, do cantor “Lobão”.

- c) O terceiro programa é intitulado “Regência verbal, rotacismo, parônimos”, com duração de 28’02”. Inicialmente, tem-se uma entrevista com o diretor da revista Placar, Marcelo Duarte, jornalista, que abordou o uso da linguagem na revista. Durante uma pausa na entrevista, para exemplificar o assunto regência verbal, é apresentado trecho da música “O nome dela”, do cantor Ronaldo e “Lembra de mim” de Ivan Lins. Uma propaganda, estrelada pela atriz Denise Fraga, é exibida como exemplo para o assunto rotacismo. Por fim, há uma explanação acerca de palavras parônimas, exemplificando-se o seu uso com uma música do grupo “Skank”, “Cozida a vapor”.
- d) O próximo capítulo que consta no DVD: “Concordância; palavras pouco usadas; sufixação; uso do porque”, tem duração de 26’57”. No início há uma entrevista com Eduardo Martins, escritor do manual de redação do Estadão e o professor Odilon Soares Leme. Na sequência, há a apresentação de um trecho da música “Música urbana”, do grupo Capital Inicial para exemplificar casos de concordância nominal. Após, é apresentado um trecho da música “Sina” de Djavan, para exemplificar palavras pouco usadas. Apresenta-se também uma propaganda estrelada pelo artista “Jô Soares”, utilizando a palavra “látex” e o apresentador, professor Pasquale, ressalta a pronúncia de “dúplex”, “tríplex” consideradas, por ele, como pouco usadas. Em seguida é mostrada a música “Olhar quarenta e três”, de Paulo Ricardo, para trabalhar o assunto “sufixação” e a grafia de algumas palavras. É apresentada também a música do cantor Ivan Lins “Vitoriosa”, para ratificar a regra de sufixação anteriormente apresentada. Apresentam-se trechos da música

“Pedacinhos”, do cantor Guilherme Arantes, e trechos da música “Vou deixar que você se vá”, do grupo “Nenhum de nós”. Por fim, ouve-se “Coisa mais linda”, de Caetano Veloso, para exemplificar o uso dos porquês.

- e) O penúltimo programa, “Catacrese, trema, concordância, diminutivos”, tem duração de 27’22”. O início do programa é marcado por uma entrevista com Maurício de Souza, seguida de comentários sobre catacrese. Ouve-se depois a música de Djavan, “Azul”. Em seguida, aborda-se o uso do trema, apresentando-se, como exemplo, a música “Eu não agüento”, do grupo “Titãs”. Abordam-se casos de concordância com o verbo “fazer”, apresentando-se uma enquete gravada nas ruas da cidade de São Paulo, na qual se questionava qual dos usos “vai fazer” ou “vão fazer” era correto, em relação à passagem de tempo. É apresentado um trecho da música do grupo musical “Barão Vermelho”, “O poeta está vivo”, para exemplificar a regra de concordância do verbo chegar.
- f) O último programa do *corpus* aborda os temas: “Aliteração, linguagem de Portugal, dúvidas freqüentes”, tem duração de 28’21”. Mostra-se uma entrevista com o publicitário Roberto Duailibi, diretor da empresa de propaganda DPZ, abordando a questão da língua como ferramenta de trabalho. Durante a entrevista, o apresentador pede a palavra para exibir uma propaganda com um ator português, exemplificando algumas semelhanças e diferenças entre o português utilizado no Brasil e em Portugal. Como novo exemplo, é apresentado trecho da música “Capitães da indústria”, do grupo “Paralamas do sucesso”, para mostrar o uso de uma construção sintática portuguesa por brasileiros. Continua-se a entrevista e, após a mesma, aborda-se o tema “aliteração”, com o uso de trava-línguas e um trecho da música “Alvorada voraz”, do cantor Paulo Ricardo, para exemplificar o uso dessa figura de linguagem. Por fim, tem-se uma sessão tira-dúvidas, a partir de um e-mail enviado por uma telespectadora indagando a diferença entre “se não” e “senão”. Como exemplo, é mostrado um trecho da canção “Nos lençóis desse *reggae*”, da cantora Zélia Duncan.

Os programas apresentam temáticas voltadas para o ensino de aspectos da língua portuguesa, relacionados, em sua maioria à gramática da língua, como é perceptível a partir dos títulos de cada sessão. A análise por vir terá como base empírica os seis programas contidos no DVD, em específico os pontos em que se abordam tópicos relacionados ao ensino de língua portuguesa. Esses representam a primeira série de programas enviados a milhares de escolas públicas em todo o país, representando o pontapé inicial do uso do *DVD Escola de Língua Portuguesa* na educação.

Devido à natureza dessa investigação, de caráter analítico-discursivo, faz-se necessário, nas mais de duas horas de programação, elencar o que será investigado, bem como “[...] justificar a seleção que [serve de] base para a investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica” (BAUER, GASKELL, 2004, p.39). Explica-se, com maiores detalhes, o processo de seleção do *corpus*, no capítulo de análise.

Ao se observar um discurso dado, observa-se o que é dito (o texto) em relação ao quando (em que momento histórico-social e político) e em que condições de produção.

[...] os fenômenos lingüísticos superior[es] à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condições de produção” do discurso. (PECHÊUX, 2001, p. 78 – itálico do autor).

Seguindo as palavras de Althusser (1980), os sujeitos se relacionam, interagem, ensinam e aprendem após assumirem-se enquanto sujeitos e se subordinarem, de forma não totalmente autônoma pela ação da ideologia. É através da ilusão ideológica que o conhecimento se consolida e se institucionaliza enquanto tal. Ou seja, é a partir da ilusão do domínio e do desejo também ilusório de saber, conhecer a “verdade” acerca das coisas e acerca da língua, que o discurso pedagógico se estabiliza no seio social. Os sujeitos que ensinam e aprendem o fazem com possível influência do que é prescrito pelo Discurso Pedagógico, seja ancorado em modelos tradicionalistas ou anti-conservadores.

Os sujeitos, para assim serem considerados, precisam dominar determinados conhecimentos acerca da língua. Mas só um pequeno e seletivo grupo está autorizado a “conhecer a verdade”. E esse caráter delimitador constrói-se através da história, das relações estabelecidas a partir dos embates sócio-ideológicos, manifestadas a partir do discurso. Esse discurso que fala através da instituição escolar que ensina o que se deve saber.

3 ULTRAPASSANDO O “BÊ-Á-BÁ”: NOS CAMINHOS TEÓRICO-ANALÍTICOS DE ASPECTOS DA AD

“[...] a AD não trata da coordenação e suas regras gramaticais, mas pode analisar o sentido e os efeitos [de suas] ocorrências [...]”
(MAZIÈRE, Francine, 2007, p. 13).

Parafraseando Orlandi, no prefácio de “Análise de Discurso: princípios e procedimentos”, não se acredita “[...] que exista realmente uma introdução para a análise de discurso” (ORLANDI, 2007a, p. 09), um ponto de partida específico. Há diferentes formas de apresentá-la, de acordo com a perspectiva adotada. Ela abrange diversas práticas discursivas, produzidas em lugares e por/para sujeitos heterogêneos.

Nesse trabalho seguir-se-á a teoria da Análise do Discurso, de linha francesa (doravante AD), pautada nos trabalhos de Michel Pêcheux (1997a, 1997b, 2008), seu principal ícone. Far-se-á também referência ao trabalho desenvolvido no Brasil por Eni Puccinelli Orlandi (2006), no que se refere aos seus estudos em AD francesa, aplicados à análise do discurso pedagógico.

Pêcheux iniciou seus estudos na Escola Normal Superior de Paris, onde estudou filosofia sob a égide de Louis Althusser. Considerado um autor cuja capacidade crítica produziu a tematização do histórico, do social e do ideológico, Pêcheux publicou uma série de artigos e livros abordando a questão da linguagem e do sujeito atravessados pela ideologia, pela história e psicanálise (ORLANDI, 1997b).

Dentre alguns de seus trabalhos, destacam-se aqui os artigos “*Reflexions sur la situation théorique des sciences sociales et, spécialement, de la psychologie sociale*”, publicado em 1966 e *Remarques pour une théorie générale des ideologies*, publicado em 1968, ambos sob o pseudônimo de Thomas Herbet, discutindo questões em torno da psicanálise e marxismo; *Análise automática do discurso*, livro publicado em 1969 e *Semântica e discurso*, publicado em 1975. A introdução dos estudos discursivos, a partir dos embates políticos que reinavam dentro e fora das universidades, nos quais Pêcheux esteve sempre atuante, culminou “como um

desenvolvimento adicional à lingüística, em suas margens” (COURTINE, 2006, p. 11).

Esse filósofo, juntamente com outros pesquisadores, iniciou os trabalhos da Escola Francesa de Análise do Discurso (AD), com base em pressupostos do Materialismo Histórico, da Linguística e da Psicanálise:

o **materialismo histórico**, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; a **lingüística**, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; e a **psicanálise** que serve de base a uma teoria da subjetividade a partir dos estudos de Lacan sobre o inconsciente. (PÊCHEUX e FUCHS, 1997a, p. 163-164, negrito dos autores).

Durante sua trajetória (1938-1983), desenvolveu teorias acerca de como aspectos histórico-ideológicos se manifestam na linguagem. Tais pesquisas dividiram-se em três momentos distintos que ficaram conhecidos como as épocas da AD.

O primeiro momento, conhecido como AD 1ª época, faz referência ao primeiro momento de configuração da AD. Conhecido como Análise Automática do Discurso, a AAD, criada em 69, seguia o princípio quantitativo de análise, feito em etapas, mas de forma sistemática, como uma teoria geral da interpretação.

Segundo Pêcheux (1997a, p. 312), a AD1 supõe a possibilidade de

reunir um conjunto de traços discursivos empíricos (“*corpus* de seqüências discursivas”), fazendo a hipótese de que a produção desses traços foi, efetivamente, dominada por uma [...] máquina discursiva (por exemplo um mito, uma ideologia, uma episteme).

Isto significa que a AD1 visava à detecção de traços comuns entre os discursos, mesclando-se a análise de discurso com a análise linguística. Segundo Gaspar (2006), nesse primeiro momento, Pêcheux recorre ao uso do computador para realizar a análise do discurso – daí o nome máquina estrutural. Nesse método, tinha-se como objetivo de cruzar, no computador, informações sobre aspectos linguísticos a variações semânticas, observando-se também aspectos históricos e ideológicos do sujeito enunciador.

A AD 2ª época apresenta como ponto diferencial a noção de formação discursiva (FD). Essa noção substituiu paulatinamente a de máquina estrutural e se

tornou fundamental à AD francesa. “Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por ‘elementos’ que vem de outro lugar (isto é, de outras FD)” (PÊCHEUX, 1997a, p. 314).

A noção de FD originou-se a partir de Foucault¹⁶, reinterpretada “sob a ótica do materialismo histórico” (GASPAR, 2006, p. 51). A partir dessa apropriação,

chamaremos *formação discursiva* àquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 1997b, p. 160, itálico do autor).

Juntamente com a noção de FD, desenvolvem-se as noções de interdiscurso e intradiscurso. A primeira refere-se a

elementos exteriores aos da língua, mas que estariam ‘em torno’ dos encontrados nas marcas do intradiscurso [e a segunda] a elementos da ordem da língua que são observados em um conjunto de textos (GASPAR, 2006, p. 51).

Ambas passam a ser utilizadas para expressar a constituição de uma FD.

A AD 3ª época é marcada pela emergência de novas reflexões agora em torno da heterogeneidade discursiva, que rompe definitivamente com a análise estrutural. Essa fase é marcada pelo primado do outro sobre o mesmo, ou seja, a noção de heterogeneidade do sujeito e do discurso passa a ser observada enquanto constituinte de análise. “não há um único sujeito ‘que fala’, mas há heterogeneidades (mostradas e constitutivas) nos discursos”. (GASPAR, 2006, p. 52). Os discursos são construídos em diferentes épocas e conjunturas, sendo, dessa forma, sempre heterogêneos. Os sujeitos, por seu turno, ocupam posições discursivas relacionadas à existência de uma memória discursiva, isto é, o conjunto de já-ditos em outros lugares e/ou épocas que constituem os discursos. É a partir da relação do sujeito com a memória que se estabelecem as redes discursivas.

Nesse terceiro momento, Pêcheux ([1983] 2008, p. 60) afirma que “a análise do discurso [...] se dá precisamente como objeto [voltado] a explicitar e descrever montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados”.

¹⁶ A primeira referência à questão da FD foi idealizada por Foucault em “Arqueologia do saber” e não estava relacionada à ótica da AD. Pêcheux foi o responsável por incorporar essa noção aos trabalhos realizados em AD, relacionando sua noção à de ideologia.

Observe-se que as fases não são estanques. Apenas fazem referência à prevalência de determinados aspectos em dados períodos que contribuíram para o delineamento atual da AD em sua ruptura com pressupostos estruturalistas.

Numa breve contextualização, pode-se dizer que, a partir dos estudos de Saussure a língua passa a ser concebida como um sistema de signos que não possuíam correspondência imanente com a realidade. A relação entre a palavra e o sentido era dada a partir de convenções culturais. Sob essa perspectiva, a língua dividia-se em uma parte autônoma, coletiva – *langue*, língua – e uma individual, concreta – *parole*, fala. O estruturalismo prezou o estudo da *langue*, enquanto sistema social composto por todas as representações correntes numa sociedade, em detrimento da *parole*, que seria a apropriação individual desse sistema.

Pêcheux, em seus estudos, buscou romper com o domínio estruturalista na análise de aspectos da linguagem, que separavam a língua da fala e de fatores externos à linguagem, focando seus trabalhos na relação entre a língua, e seus elementos exteriores - a história e a ideologia - avaliados não mais de forma estanque, mas de forma conjunta e complementar. Assim, em relação às perspectivas apresentadas, adotar-se-á, nesse estudo, a concepção da AD, segundo Orlandi (2007a), como uma disciplina de interpretação, que problematiza as maneiras de ler, de atuar sobre e com a linguagem, implicando o comprometimento do analista com os sentidos e o político, observando-se aspectos, sociais, históricos, ideológicos, a questão do sujeito e do discurso.

Com base no exposto acima, objetiva-se, nesse capítulo, apresentar uma breve contextualização acerca das principais filiações teóricas que influenciaram a constituição da AD francesa, de modo a situar o leitor sob qual conjuntura e sob quais influências a AD pautou seu desenvolvimento.

3.1 A importância do Materialismo Histórico na/para a AD

O interesse no materialismo histórico reside na observação da “superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada” (PÊCHEUX, FUCHS, 1997a, p. 165). Isso significa dizer que Pêcheux

observava a relação entre a esfera das ideias e as relações de reprodução das relações de trabalho numa sociedade. Para o autor, as relações de trabalho delineavam-se a partir da ação da ideologia. Era através dessa que se identificavam e se reproduziam as figuras do patrão e do empregado. Observando-se, como exemplo, o ambiente escolar, a ideia do que é um professor e do que é um aluno não se dá de maneira natural, mas de acordo com pressupostos histórico-ideológicos que garantem a manutenção da imagem do professor como aquele que sabe e controla o saber e do aluno como o que não sabe e deve ser controlado pelo professor.

A AD interessa-se pela reflexão da abordagem científica da história das relações de trabalho, observando-se os indivíduos enquanto constructos das condições materiais de produção. Isso porque, sob a ótica do materialismo histórico, os homens não fazem a sua história do jeito que querem, mas sob as circunstâncias com as quais se defrontam, transmitidas e legadas pelo passado, ou seja, condicionadas historicamente.

Segundo Harnecker (1983, p. 23),

é necessário estudar a história dos nossos países, conhecer as características específicas de nossas formações sociais. Estudar [...] a forma pela qual se combinam as diferentes condições de produção, qual a relação que domina, onde estão o ponto forte e fraco desta estrutura. Estudar a estrutura ideológica, as ideias dominantes nas massas. Estudar a estrutura do poder, as contradições internas desse poder [...]

O materialismo possui como marcas o processo de produção, composto pela matéria-prima, o objeto ou bem a ser explorado, por exemplo, uma árvore que será transformada em cadeira; pela força produtiva, isto é, pelos elementos do processo de trabalho considerados sobre a ótica da força de trabalho. Essa força é, basicamente, referente aos indivíduos que atuarão na transformação do objeto em um produto a ser utilizado, a exemplo da ação do marceneiro sobre a madeira; pelas relações de produção, compostas pela relação do homem com a natureza – relação técnica – e pela relação do homem com os outros homens e consigo mesmo – relações sociais de produção - sempre historicamente determinadas.

De acordo com a perspectiva do materialismo histórico, segundo Harnecker (1983, p. 63), todo processo de produção não só produz produtos materiais como

também produz e reproduz suas condições sociais de produção. Na reprodução destas condições, interferem fatores superestruturais, que “[...] se estabelecem independentemente da vontade dos homens” (HARNECKER, 1983, p. 64). Quando se fala em superestrutura, esta consiste nas

[...] instituições jurídico-políticas, Estado, direito etc., e as formas da consciência social que correspondem a uma infra-estrutura¹⁷ determinada. [...] A superestrutura designa [...] dois níveis da sociedade: a estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica. A primeira corresponde ao Estado e o direito; a segunda, às chamadas “formas da consciência social”. (HARNECKER, p. 93-94).

Isso significa que, ao produzir uma cadeira, por exemplo, não é apenas produto – cadeira – que é obtido como consequência do processo. A força de trabalho – a produção de um marceneiro, assim como a ordem para a produção, o pagamento do salário ao final e um novo pedido também são obtidos. Esse círculo de reprodução é, em parte, designado pela superestrutura que, segundo os autores, molda as massas para obedecer a determinadas coerções.

Na esteira dessa reflexão, a superestrutura ideológica, por seu turno, consistiria na referência a aspectos políticos, filosóficos, artísticos, jurídicos, dentre outros, afetados por aspectos econômicos e por si próprios. Esses aspectos auxiliariam na modelagem e sustentação da estrutura social e auxiliariam no estabelecimento da noção de ideologia. Falar em ideologia, dessa maneira, representaria falar no “cimento que une e dá forma ao edifício”, ou seja, o elemento que daria coesão aos indivíduos, assegurando seus papéis e funções sociais.

De acordo com Harnecker (1983), a ideologia impregna o comportamento humano, determinando seus atos e gestos, chegando a ser indissociável da experiência vivida. O modelo ideológico proposto no materialismo era formado pelo sistema das ideias e o sistema de atitudes. O primeiro representa elementos imaginários de inspiração política, jurídica, moral, religiosa, estética e filosófica que têm função de adaptação à realidade. O segundo, por sua vez, constitui-se “pelo conjunto de hábitos, costumes e tendências a reagir de uma determinada maneira”

¹⁷ Em contraponto com a superestrutura, a infraestrutura representa “a base, a estrutura econômica da sociedade” (HARNECKER, 1983, p. 93).

(HARNECKER, 1983, p. 103). Corresponde à forma como os indivíduos reagem às situações cotidianas do estar em sociedade, em contato com o outro.

De modo geral, a ideologia tem como função

assegurar a coesão dos homens na estrutura geral da exploração de classe [...]. **Exerce-se sobre a consciência dos explorados para fazê-los aceitar como natural a sua condição de explorados; exerce-se sobre os membros da classe dominante para permitir-lhes exercer como natural sua exploração e dominação.** (HARNECKER, 1983 p. 104, negrito do autor)

Contudo, a relação ideológica não é fruto de má fé ou vontade consciente, mas da opacidade existente no tecido social, apenas passível de conhecimento, através da análise científica.

Entretanto, a relação entre Pêcheux e o Materialismo não se estabeleceu de forma direta, através da leitura de Marx e Engels por Pêcheux. O contato com esse campo se deu através da releitura de Marx feita pelo filósofo argelino Louis Althusser. Althusser, ao realizar a releitura do Materialismo Histórico proposto por Marx e Engels, introduziu um conceito de ideologia relativamente autônomo aos dos seus predecessores.

Suas formulações transitam em torno da noção de Estado formado por Aparelhos. Nas formulações de Marx, segundo Althusser, (1980, p. 62), “o Estado é explicitamente concebido como um aparelho repressivo”. Ele subjuga as classes operárias ao controle das classes dominantes através da exploração do capital. De acordo com Althusser, além do Aparelho de Estado prioritariamente repressivo, constituído pelo “governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.,” (ALTHUSSER, 1980, p. 67), denominado, nos trabalhos althusserianos, como Aparelho Repressivo de Estado (ARE), existe também “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1980, p. 68). Esse conjunto de realidades é caracterizado como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Tais Aparelhos são classificados em: o sistema escolar, as diferentes igrejas, o sistema

familiar, político, de informação, cultural e de direito¹⁸, os sindicatos, dentre outras instituições da sociedade civil.

De acordo com Henry (1997a, p. 24), no modelo proposto por Althusser, e posteriormente utilizado por Pêcheux, a “ideologia é um processo que produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade [...]”. Althusser (1980) aponta para uma concepção de ideologia fundamentada numa relação (imaginária) entre os sujeitos e as condições de existência. As condições de existência, nessa perspectiva, residiriam sob a produção e reprodução das relações de trabalho. Para Althusser (1980), as relações de produção estão diretamente ligadas às de reprodução, pois, apenas se produz algo se estiver estabelecida, indefinidamente, a manutenção de um círculo. Esse posicionamento althusseriano, apropriado por Pêcheux (1997a), em relação ao ambiente escolar será o adotado nessa investigação.

Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166), com base em Althusser, entendem que as relações de classe são oportunizadas pela ação dos AIE. Eles “[...] se caracterizam pelo fato de colocarem em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares, que remetem a relações de classe sem, no entanto, decalcá-las exatamente” (PÊCHEUX E FUCHS, 1997, p. 166). Sob esse ponto, Pêcheux e Fuchs (1997a) indicam que o funcionamento da instância ideológica enquanto reprodutora das relações de produção e funções sociais

consiste no que se convencionou chamar de *interpelação* ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico de modo que cada um seja conduzido sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade [...] (PÊCHEUX, FUCHS, 1997, p. 167, itálico dos autores)

Segundo o autor, os sujeitos¹⁹, sob a ilusão da plena consciência, ocupam um lugar dentro das classes sociais que num dado momento podem entrar em conflito, manter relações de aliança ou dominação.

Nessa mesma perspectiva, Orlandi (2006) indica que as relações travadas na escola são eminentemente ideológicas, pois visam à manutenção da mesma enquanto espaço do poder

¹⁸ Segundo Althusser (1980), o sistema de direito representa tanto o aparelho ideológico quanto o repressor do Estado.

¹⁹ Trata-se da questão do sujeito na AD mais adiante.

A escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulando, sob a aparência de neutralidade, o cumprimento dessa função (ORLANDI, 2006, p. 22)

Essa manutenção materializa-se através, por exemplo, da transmissão de ordens por parte da imagem de um professor, através da determinação de modelos de textos e atividades, dentre outros elementos²⁰.

Em relação a esse aspecto, observe-se isso nos trechos a seguir:

todo mundo sabe que o que se fala não se escreve **(enunciado 03)**
 Essa expressão “é capaz de alguém achar” é muito comum na fala, mas não se deve escrever **(enunciado 03)**
 isso se fala, isso se canta, isso se diz, isso não se escreve **(enunciado 05)**
 o que se deve fazer [...] é dizer [...] **(enunciado 05)**
 [...] nem pensar, não dá pra usar isso [...] **(enunciado 07)**
 Tudo é muito bonito, mas de acordo com a gramática normativa, o título da canção e a frase que se repete aí, isso estaria errado, “Lembra de mim”. Deveria ser “lembra-se de mim”. **(enunciado 41)**
 Oficialmente, isto está errado, numa prova de português, em vestibular, num concurso, você é obrigado a dizer que o pronome fica depois do verbo [...] **(enunciado 32)**

Observe-se que os enunciados acima indicam, através das palavras “deve”, “não deve”, “deveria”, “é obrigado”, que o professor domina o assunto, representando o conhecimento legitimado, como no trecho: “oficialmente, isto está errado”, “todo mundo sabe”. A figura do professor domina o saber, diz o que é certo ou errado, o que deve ou não deve ser considerado no uso do português. Enfim, os exemplos citados indicam o domínio do professor como aquele que detém o saber sobre algo. Como o professor exerce seu domínio legitimado pelo ambiente escolar, por consequência, pode-se dizer que a escola é considerada, historicamente, como uma instituição detentora e disseminadora do saber, tendo a função de reproduzir condições de produção, através de como nos ensina Althusser (1980, p. 47): “métodos apropriados de sanções, de exclusão, de seleção, etc.” (ALTHUSSER, 1980, p. 47). Assim, a ideologia age, de acordo com o referido autor, justamente, fazendo com que as forças produtivas possam ser moldadas em seus diferentes âmbitos e qualificações.

²⁰ Explicita-se a noção de discurso pedagógico utilizada nessa investigação ao longo do capítulo.

Na sequência, destaca-se outro deslocamento concernente ao construto teórico da Análise de Discurso, que se refere à questão da língua, concebida a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure.

3.2 Aspectos da apropriação da Linguística pela AD

A apropriação da Linguística pela AD refere-se, sobretudo, a uma releitura da noção de língua. A noção de língua corrente na AD advém de uma abordagem pecheutiana das ideias do estruturalista Ferdinand de Saussure, reunidas por seus discípulos Albert Sechehaye e Charles Bally, no Curso de Linguística Geral. Saussure é um dos maiores contribuintes da história da linguagem, pois, a partir de seus conceitos, a Linguística estabeleceu-se enquanto ciência. Tais conceitos preconizam a língua como um sistema de signos, o mais elaborado e completo meio de utilização de sinais.

A abordagem saussuriana, explicitada através de seus discípulos, provenientes de três cursos de Linguística Geral ministrados na Universidade de Genebra em 1906, tornou-se célebre, pois estabeleceu um objeto de estudo para a Linguística – a língua – operação que possibilitou o estabelecimento de um método de análise e, com isso, o estabelecimento da mesma como ciência. De acordo com Saussure ([1916] 2006, p. 16-17, Itálico do autor) “*é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem*”. Para o autor, a língua é tomada como parte da linguagem dotada de unidade, algo que é adquirido socialmente e segue determinadas convenções denominadas signos.

Ao contrário da *parole*, considerada pelo autor como heterogênea, a *langue* – língua - seria o componente tangível, podendo ser representado através da escrita ou da imagem acústica, por exemplo. “A língua é um sistema de signos que exprimem ideias socialmente convencionadas” (SAUSSURE [1916], 2006, p. 24).

O sistema linguístico, apresentado por Saussure, divide-se em *langue*, ou seja, a língua enquanto fenômeno social e passível de análise, “[...] o padrão linguístico que se encontra subjacente em todo ato de discurso” (SAUSSURE [1916],

2006, p. 108), e *parole*, que compreenderia a manifestação linguística, dinâmica e variável. Ressalta-se que a noção de discurso utilizada por ele fazia referência a *parole*, ou seja, à fala, compreendendo a manifestação individual e concreta da língua, sujeita a inconsistências que ele, naquele momento, decidiu não investigar.

Pêcheux utilizou-se da noção de língua saussuriana, mas de uma forma reelaborada. No que concerne ao conceito geral de língua, ele

tira proveito do fundamento do deslocamento saussuriano, ao reconhecer o traço fundamental sobre o qual repousa a lingüística moderna a partir de Saussure: a língua é um sistema; [...] constata [...] que a oposição língua/fala não poderia se incumbir da problemática do discurso [...]; [indica que] o papel atribuído ao “efeito metafórico” [foi] certamente influenciado [...], acima de tudo, pela compreensão de uma visão saussuriana sobre a língua (GADET, et al. 1997a, p. 42)

Sob essa nova perspectiva, analisa-se o funcionamento da linguagem perpassado por fatores extralinguísticos – questões sociais, subjetivas e históricas – que compõem o funcionamento discursivo, um construto de forma e conteúdo. A partir de tais estudos, a AD conjuga a língua com a história, o sujeito e a ideologia na produção de sentidos.

A importância da abordagem da questão da língua na AD recai no fato de que essa tem como objetivo “[...] o de querer rearticular o que o ‘corte saussureano’ havia talhado, de fazer ressurgir o que a instituição de uma lingüística formal havia relegado ao exterior do campo da ciência da linguagem: as condições de uso da língua.” (COURTINE, 2006, p. 39), estabelecendo que a “relação entre linguagem/pensamento/mundo não é unívoca [...]” (ORLANDI, 2007a, p. 19).

Assim, nesse trabalho, estuda-se a língua como “[...] a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados [...]” (PÊCHEUX [1969], 1997b, p. 91, itálico do autor), que adquire sentido a partir da sua relação com a conjuntura social, histórica e ideológica. Pode-se dizer que a AD vem romper com a ideia de que existem definições rígidas, exclusivistas. A língua é o meio através do qual o discurso se materializa.

3.3 A importância do desenvolvimento de uma teoria do discurso da AD

A teoria do discurso se estabelece a partir da relação entre a historicidade e a Linguística, observando-se a relação da língua com sua exterioridade. A teoria do discurso desenvolveu-se para marcar a diferença entre a Análise de Discurso e a análise da língua pautada num trabalho de interpretação ou de história da ideologia.

Apropriando-se dessas ideias de Pêcheux, segundo Orlandi (1999), a língua, não é analisada em si mesma, mas, como sistema relativamente autônomo, é considerada em relação à questão do sujeito e outros fatores históricos e ideológicos externos a ela. O “real” da língua é afetado pelo “real” da história e pelo simbólico; o sujeito é determinado tanto pelo inconsciente quanto pelo ideológico.

A AD, de acordo com Orlandi (1997a), embora considere a língua e a gramática, teoriza sobre o discurso: ele é a palavra em movimento, a prática de linguagem. Na AD observa-se como a “[...] linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 1997a, p. 16). Como exemplo, observe-se o trecho extraído do enunciado 19 do *corpus*: “presente do subjuntivo é aquela coisa assim: ‘ela quer que eu fale’”. Note-se que a referência à relação entre a palavra e o sentido é dada como algo cristalizado, fechado, marcada pelo uso do verbo ser: “é assim”. Mas a língua não pode ser observada sob a ótica da neutralidade, sem dúvidas ou diferentes possibilidades. Nesse aspecto, a noção de língua na AD é ressignificada, pois se difere da análise e descrição linguística.

Ainda de acordo com a autora, a teoria do discurso existe para diferenciar o discurso da noção de “fala” da linguística. Quando se aborda a questão do discurso não se propõe um contraponto do mesmo em relação à língua enquanto sistema. O discurso tem sua continuidade a partir da correlação entre social e histórico, sistema e realização, o subjetivo e objetivo, processo e produto, no qual a língua é parte constitutiva.

Assim, mesmo que se queira apenas fazer referência à língua de forma supostamente neutra, como nos manuais de gramática de ensino de português, por exemplo, aspectos sócio-históricos e ideológicos estarão presentes, pois toda palavra faz parte de um discurso. Veja-se um recorte do enunciado 26 do *corpus* escolhido para este estudo:

A canção que é da Rita Lee e do Roberto Carvalho tem o nome de “Obrigado, não” [...]. A letra diz: “*Quanto mais proibido, mais faz sentido a*

contravenção/ legalize o que não é crime/ recrimine a falta de educação”, por aí vai. E lá na frente “obrigado, não, obrigado não”. Se você prestou atenção no texto, você entendeu que esse “obrigado não” quer dizer “obrigado, eu não quero. Obrigado, pra mim isso, não, não”. E, obrigado? Ou seja, por obrigação, não é legal fazer. Legal é fazer com consciência, é isso que a letra diz. Esse obrigado tem duplo sentido: o obrigado de estar obrigado a fazer alguma coisa e o obrigado que o sentido da palavra “obrigado” tem no uso comum da língua portuguesa. Esse obrigado do agradecimento.

Esse trecho faz parte de um enunciado sobre uma discussão acerca da expressão “obrigado, não”. Perceba-se que se fala de uma estrutura linguística, mas, questões que ultrapassam a análise estritamente linguística podem ser percebidas, por exemplo, ao se observar a relação do “duplo sentido”. De acordo com Authier-Revuz (1990, p. 27), “[...] nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’”. A escolha das palavras não se dá de maneira acidental, mas em relação a uma conjuntura sócio-histórica e ideológica que a relaciona a outros discursos e na qual os sujeitos, sob a influência da ideologia e do inconsciente, exercem uma autonomia relativa em relação à possibilidade de enunciação.

Assim, o uso da expressão “obrigado, não” estabelece-se sob uma conjuntura na qual as noções de “duplo sentido” apresentadas como explicação, a saber, “obrigado, eu não quero” e “por obrigação, não é legal fazer”, são pontos de interpretação possíveis, os quais ultrapassam a análise gramatical. A teoria do discurso age de modo a pensar o linguístico em contraponto com o sócio-historicamente estabelecido, levando em consideração que o discurso reside sempre em outros discursos e que as escolhas dos sujeitos poderiam ser sempre outras, isto é, os sentidos poderiam ser sempre outros. Assim, o sentido do “obrigado, não” pode assumir mais de dois sentidos, de acordo com as condições nas quais é enunciado.

Complementando as noções apresentadas até então sobre história, língua e discurso, pontuam-se alguns aspectos acerca da questão da psicanálise utilizada na AD, apoiada na releitura de textos de Freud por Lacan acerca do inconsciente, visto que a reflexão de Pêcheux (1997a) e muitas de suas contribuições ocorreram a partir da psicanálise lacaniana, sobretudo a noção de sujeito adotada na AD, ou seja, o sujeito não físico, cindido, afetado pelo inconsciente.

Inicialmente, frisa-se que os textos de Pêcheux não tratavam enfaticamente a noção de psicanálise. De acordo com Gadet, et. al. (1997a, p. 49), “nem Freud, nem Lacan figuram na bibliografia da AAD²¹, e a psicanálise encontra-se aí apenas furtivamente mencionada [...]”. Isso acontece devido ao fato de Pêcheux ancorar-se, massivamente, nos pressupostos de Althusser que se pautam no materialismo histórico e no sujeito atravessado pela ideologia, enquanto a psicanálise lacaniana trabalha com o real da língua e o sujeito do inconsciente. De acordo com esse posicionamento, a visão lacaniana retira o sujeito de qualquer constituição material, física. O sujeito é construído através do discurso, considerado como um sujeito de linguagem.

O sujeito lacaniano residia na relação

[...] do discurso atravessado pelo inconsciente [que] se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem [...] o sujeito que não é ‘mais senhor de sua morada’. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28)

Ou seja, esse sujeito é percebido a partir do discurso, através da língua. O sujeito da psicanálise lacaniana está intimamente associado à linguagem, enquanto que o sujeito de Althusser faz referência à ideologia. Ele, Althusser, “[...] não estava particularmente interessado pela linguagem” (HENRY, 1997a, p. 34). Pêcheux, então, segundo Henry (1997a), colocou-se entre o sujeito da linguagem e o da ideologia. A AD trabalha a noção de sujeito a partir dessas duas posições. “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo ‘mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., [...]” (PÊCHEUX, 1997a, 129 – itálico do autor). Ou seja, pela ação da ideologia, o indivíduo reconhece-se como sujeito²² e esse sujeito, que não é o indivíduo, pode assumir diferentes posições discursivas.

Pêcheux (2008) sinaliza ainda a existência do discurso do inconsciente: “Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar [...] do discurso do inconsciente” (Pêcheux, 2008, p. 45). Para a AD, que também se utiliza dessa visão, o sujeito, interpelado pela ideologia, é heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e materializado através da linguagem.

²¹ Análise Automática do Discurso.

²² Fala-se sobre a questão do sujeito, de forma aprofundada, adiante.

Em relação ao sujeito, residem duas questões, denominadas, por Pêcheux (1997a), como esquecimentos: o primeiro refere-se ao fato de que o sujeito acredita ser a origem do sentido e o segundo remete ao fato de que o sujeito, ao dizer, acredita que o que ele diz é igual ao que pensa, escolhido de forma consciente. De acordo com Henry (1992, p. 188-189), o sujeito é sempre “[...] sujeito da ideologia e do inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação.” Esse é o conceito de sujeito que será adotado nesse trabalho.

Assim, no caso desse estudo, é a partir da ideologia e do inconsciente que se analisa a figura do sujeito professor: aquele que acredita dominar o saber acerca da língua portuguesa. Perceber a questão da ideologia e do inconsciente na constituição do sujeito é importante para essa análise porque, a partir delas, segundo a teoria que se adota nesse trabalho, reconhece-se o que é um professor, qual a sua função, seu status, etc., bem como a suposta “originalidade” de seu discurso. Retornar-se-á a esse conceito mais adiante.

3.4 A noção de discurso e efeitos de sentido na AD

Como indicado anteriormente, o discurso, como o concebe Michel Pêcheux (1997a), é o lugar de encontro, de entrelaçamento da língua com a história. De acordo com Orlandi (2007a, p. 17), o discurso consiste no “[...] lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia”. O discurso tem sua regularidade, seu funcionamento a partir da relação entre o social e o histórico, entre o sistema da língua e sua realização na fala, entre o subjetivo e o objetivo, entre o processo e o produto, sem caracterizar qualquer dicotomia.

O discurso, na AD, não se refere exclusivamente a uma frase ou sentença, embora possa incluí-las como suas partes, num contexto de produção. Ele tem como parâmetro a observância de fatores linguísticos e extralinguísticos. Ou seja, o discurso constitui-se como materialização da língua e da história produzindo sentido. Segundo Courtine (2006, p. 64), “[...] o discurso é pensado como uma relação de

correspondência entre linguagem e questões que emergem [do] exterior, na situação [...]”. Para Foucault (2008, 132-133),

[...] chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

Assim, o discurso não se resume à transmissão de informações, ou a uma oposição à noção de língua enquanto sistema, ou seja, “a fala”. De acordo com Orlandi

[...] não há essa relação linear entre enunciador e destinatário. Ambos estão sempre já tocados pelo simbólico. Tampouco a língua é apenas um código no qual se pautaria a mensagem que seria transmitida de um a outro. Não há, além disso, essa transmissão: há efeitos de sentidos entre locutores. Efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas. Os efeitos se dão porque são sujeitos dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas. (ORLANDI, 2010, p.15).

O discurso, ainda segundo Orlandi (2007a, p. 15),

[traz em si] a idéia de curso, percurso, prática de linguagem, na qual [...] busca-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história.

Em outras palavras, o discurso, na AD, refere-se ao conjunto de enunciados que apresentam em sua constituição fatores históricos e ideológicos materializados através da linguagem, ultrapassando os níveis da transmissão de informação e estabelecimento de comunicação entre interlocutores.

As unidades constituintes do discurso são chamadas de enunciados. O enunciado, de acordo Foucault (2002, p. 98-99),

[...] é a unidade elementar do discurso. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material), ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem e para que se possa dizer se a frase está correta (ou aceitável, ou interpretável), se a proposição é legítima e bem constituída.

Como o enunciado é parte de um discurso, ou seja, de um movimento de fatores linguísticos e extralinguísticos, não pode por si só, ser caracterizado como verdadeiro ou falso, pois não há a “verdade” ou a “falsidade” na língua. Além disso, não se encontra um enunciado identificando-se os constituintes da frase, numa acepção gramático-estrutural. O que torna uma frase um enunciado é, justamente, a sua função enunciativa, ou seja, sua vinculação a um lugar institucional, afetado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja um enunciado.

Desse modo, em relação ao discurso, pode-se dizer que o mesmo não é uma forma idealizada, ao contrário, ele se articula com a história, sendo dela fragmento, unidade e descontinuidade. Assim, o discurso pedagógico está inscrito na história e a partir dela adquire sentido. Ao mesmo tempo em que se configura como unidade, parte desse discurso é passível de análise em um dado contexto, sendo também, portanto, descontinuidade e fragmento.

A partir das discussões a respeito da noção de discurso, a que norteará a análise corresponde àquela que o compreende, em *Análise de Discurso*, de linha francesa, como algo que implica uma exterioridade à língua, que se encontra no social e que envolve questões de natureza não especificamente linguística. Segundo Orlandi (2007a), o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. É preciso dizer também que “[...] todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, [configurando] um estado de processo discursivo, compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados” (ORLANDI, 2006, p. 26). Assim, a AD não visa descobrir ou interpretar sentidos ou significados possivelmente escondidos nos textos, mas investigar como os sentidos se configuram a partir da relação entre língua e ideologia inscrita na/através da língua(gem).

Essa acepção de discurso como aquele que se constitui a partir de outros discursos e sempre evidenciando a relação entre história e ideologia, pode ser exemplificada quando se pensa no discurso pedagógico, por exemplo. Ao se analisar o material de estudo, quando se fala, no *DVD Escola de Língua Portuguesa*, acerca do que é certo ou errado no uso da língua, não se trata de algo inédito. Ao contrário, esse discurso vem sendo proferido, de diferentes formas, ao longo do tempo. Assim, observe-se o enunciado 03:

“é capaz de alguém achar que...”, uma telespectadora ligou para cá perguntando: “o professor disse ‘é capaz de alguém achar’, isso é correto?” Formalmente não. Essa expressão “é capaz de alguém achar” é muito comum na fala, mas não se deve escrever. No lugar dela deve entrar algo como “é possível que”, “é provável que”.

O ato de corrigir e mencionar que “essa expressão ‘é capaz de alguém achar’ [...] não se deve escrever”, retoma um discurso já-dito acerca da língua portuguesa enquanto aparato formal, com apenas uma forma de ser utilizada. De acordo com Gnerre (1991), a língua padrão, dita formal, é um sistema associado a um patrimônio cultural, legitimado através do poder ideológico-político-econômico, entendendo-se por legitimação, “o processo de dar idoneidade ou dignidade a uma ordem de natureza política para que seja reconhecida e aceita.” (GNERRE, 1991, p. 08).

Ainda de acordo com o autor, as ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos. Ou seja, entre a palavra e o sentido a ela atribuído não há relação natural que a indique como certa ou errada, adequada ou inadequada.

Fora mencionado anteriormente que os sentidos não se encontram naturalmente nas palavras, mas que, através do funcionamento discursivo os sentidos são produzidos. Mas, o que vem a ser a noção de efeito de sentido nos pressupostos da AD francesa trabalhados nessa dissertação? Em linhas gerais, pode-se dizer que os efeitos de sentido são as diversas significações passíveis de apreensão a partir da observação do discurso em relação às suas condições de produção. A constituição dos efeitos de sentido deriva de aspectos referentes ao processo de produção do discurso. Os efeitos de sentido se constituem “[...] em processos em que há transferências, jogos simbólicos, dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes” (Orlandi 2007a, p. 60).

A constituição dos efeitos de sentido está ligada à interpretação. Essa, segundo Orlandi (2007b), configura-se como uma necessidade do sujeito, pois no sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. Mas a interpretação não é a simples atribuição de sentido. Ela é a exposição do analista à opacidade do texto.

O sentido pode abarcar palavras, expressões e proposições que não existem em si mesmas, ou seja, em sua relação com a literalidade do significante, mas a partir de posições ideológicas colocadas em jogo no processo discursivo. “Em análise do discurso não se trabalha com evidências, mas com o processo de

produção das evidências” (Orlandi, 2007b, p. 44). Isso significa dizer que a AD investiga como os sentidos se constituem a partir dos embates histórico-ideológicos, pois o sentido não é evidente, não é óbvio. Ele se constrói de acordo com determinadas condições de produção.

Segundo Hanauer (1999, p. 139),

rejeitando o antigo princípio da transparência da linguagem, a AD procura mostrar que o sentido não é algo que se encontra intrínseco às palavras. Em outros termos, as palavras não significam por si só, não há um sentido prévio, universal. Elas somente adquirem sentido quando mobilizadas pelos falantes. E não há, por isso, um sentido único, universal, mas uma proliferação de sentidos, sobre a qual o sujeito não tem controle, inclusive.”

Em outros termos, os sentidos são fruto do contato da língua com o que lhe é exterior, isto é, com fatores extralinguísticos, visto que o sentido não é dado *a priori*. Ainda em relação à questão do sentido, para Pêcheux (1997b, p. 160) “o sentido de uma palavra [...] é determinado de acordo com suas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.” Dependendo das posições assumidas pelos sujeitos, as palavras podem mudar de sentido. “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido” (Pêcheux, 2008, p. 53).

Em consonância com Orlandi (2007a, p. 47) “o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos.”

Por vezes, observa-se que um sentido parece ser já-dado, ou seja, como algo literal. Contudo, essa impressão de naturalidade é um efeito ideológico: a literalidade não é um dado, mas algo produzido através do uso, num dado momento, de um determinado discurso. De acordo com Pêcheux (1997b), isso significa afirmar que o sentido se estabelece a partir de sua filiação a uma determinada formação discursiva (FD).

3.5 Formações Discursivas, Formação Ideológica e a presença do Interdiscurso e Intradiscurso

A noção de formação discursiva e formação ideológica constituem-se nos grandes pilares da AD francesa desenvolvida por Pêcheux. Isso porque se entrelaçam à noção de ideologia e sujeito.

A noção de FD foi pensada por Foucault (2008), num sentido desvinculado da questão ideológica. Para Foucault (2008, p. 43),

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (itálico do autor)

A noção de FD em Foucault era marcada pela regularidade, pela correlação de enunciados e suas formas de repartição e dispersão, sem qualquer relação com questões ideológicas.

Por seu turno, Pêcheux e Fuchs (1997), ao desenvolverem o conceito de FD, o relacionam à questão da ideologia, pois, de acordo com o autor, o discursivo deveria ser compreendido a partir de suas materialidades ideológicas. Segundo Pêcheux (1997b, p. 160), por Formação Discursiva compreende-se

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)

Note-se que as visões de Pêcheux e Foucault diferem quanto à presença/ausência do viés ideológico. Para Foucault, a ideologia não é constituinte da FD, pois o mesmo trabalhou o conceito sob o viés do saber/poder instituído em uma determinada construção sócio-histórica, não através do conceito ideológico-marxista de classes.

Pêcheux e Fuchs (1997a) transferem a noção de Foucault para a AD, relacionando-as ao viés ideológico. É nesse bojo, ao se inserir numa FD, que o sujeito é interpelado pela ideologia e que os sentidos se concebem materialmente.

Segundo Orlandi (2007a), é a partir de um conjunto de formações discursivas que funcionam como dominantes, que o sentido literal de uma palavra, expressão, enfim, pode se materializar, sendo que uma formação discursiva pode residir tanto na regularidade, quanto na heterogeneidade a ela própria, pois é sempre instável, não havendo um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior de um interior. Em outras palavras as fronteiras de uma FD não são estáveis, elas podem ser deslocadas em função dos embates ideológicos.

Geralmente, quando se fala em FD, ela está diretamente ligada a uma Formação ideológica (FI). Essa, de acordo com Orlandi (2006, p. 27), compreende

[...] um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas se reportam, mais ou menos diretamente, às *posições de classe* em conflito umas com as outras. (Grifo do autor).

Segundo Navarro (2006, p. 73-74),

não existe ideologia separada da linguagem, uma formação ideológica ganha existência quando materializada por uma formação discursiva, noção foucaultiana de que se vale Pêcheux para fazer referência ao conjunto de regras anônimas e históricas que determina o que pode e deve ser dito a partir de determinada posição em dada conjuntura.

Cada Formação Ideológica pode compreender várias Formações Discursivas interligadas, as quais não precisam, necessariamente, ser concorrentes.

Assim, uma FI pode ser entendida como um conglomerado de enunciados, geridos por uma série de leis – determinadas sócio-historicamente – e que se materializam através dos discursos. Em relação a esse trabalho, sobre o discurso pedagógico, a noção de FD está diretamente relacionada à noção de FI, segundo Orlandi (2006):

de acordo, então, com a noção de discurso que adotei [com base nos pressupostos de Pêcheux], a tipologia que propus [discurso lúdico, polêmico e autoritário] considera como constitutiva a relação com as condições de produção, com a **formação ideológica**.

Esse é um fenômeno geral em relação às tipologias de discurso: a cada definição de discurso que, por sua vez, deriva de uma concepção de linguagem distinta, se propõe uma certa metodologia e uma espécie distinta de tipologia. (ORLANDI, 2006, p. 230, **negrito da autora**)

Orlandi (2006) trabalha a noção das formações discursivas que constituem as tipologias do DP (lúdico, polêmico e autoritário), relacionando-as à noção de FI. A FD “se constitui na remissão que se pode fazer de todo texto a uma formação ideológica, de tal forma que seu sentido se estabelece por essa relação” (ORLANDI, 2006, p. 73). Assim, as FDs trabalhadas nesse texto, em relação à investigação do DP, estarão ancoradas na noção de formação ideológica.

O conjunto de FDs em relação numa FI pode ser chamado de Interdiscurso. Essas FDs estão interligadas, pois ocorrem numa dada conjuntura, num dado momento histórico. Assim, a noção de Interdiscurso, por seu turno, compreende a relação de um discurso com outros discursos, num determinado contexto. Por isso, não se analisa um discurso isolado, mas sempre em suas relações com Interdiscurso.

Os discursos não são aparatos fechados em si mesmos, eles dialogam entre si, sendo estabelecidas redes de filiações discursivas. Nesse sentido, pode-se dizer que o elemento formador de todo discurso e das FDs é a interdiscursividade, pois todo discurso e, por consequência, toda FD, nasce de um trabalho sobre outros discursos e outras FDs que se inter-relacionam. Nessa instância, entende-se Interdiscurso como a totalidade estruturada dos processos discursivos efetivos. O Interdiscurso é um conjunto de processos discursivos.

Pêcheux (1997a) afirma que:

O funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente através do interdiscurso intrincado nesse complexo *das formações ideológicas*) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (PÊCHEUX, 1997a, p. 162 - **Itálico do autor.**)

O Interdiscurso funciona como o eixo que possibilita a interpelação do sujeito pela ideologia. De acordo com Orlandi (2007a, p. 31), o interdiscurso é definido

como “aquele que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Ou seja, é o que chamamos de saber discursivo, isto é, o saber que torna possível todo dizer.

Por sua vez, a materialização dos intercruzamentos discursivos nas FDs, oportunizados pelo interdiscurso configura o intradiscurso. Em outras palavras, compreende-se por intradiscurso o eixo das formulações proferidas no momento dado, numa situação dada, em condições dadas (ORLANDI, 2007a). Corresponde ao espaço da atualidade, no qual os esquecimentos são materializados na linguagem. O Interdiscurso, por sua vez, constitui-se como o eixo dos dizeres já-ditos e esquecidos, em diferentes Formações Discursivas, que representa aquilo que se diz, a constituição da memória.

Assim, cada discurso tem sua memória, isto é, partes do interdiscurso que constituem seu saber discursivo. Essa memória discursiva constitui a gama de significações e dizeres já proferidos sobre algo, tudo que se apoia na base do dizível, que sustenta a (re)tomada discursiva.

A memória discursiva corresponde às enunciações pertencentes ao conjunto de enunciações já feitas numa formação discursiva que, quando o sujeito enuncia, presidem o seu dizer. São formulações já feitas e esquecidas. Por isso é que se pode “afirmar que a memória discursiva é constituída pelo esquecimento” (ORLANDI, 2010, p. 21).

Ainda de acordo com Orlandi (2010, p. 22), não há apenas a memória discursiva. A autora faz referência à memória de arquivo, responsável pelo estabelecimento do discurso das instituições. É essa memória que, de acordo com a perspectiva aqui adotada, possibilita estabelecer retomadas, ou melhor, já-ditos acerca do ensino de língua portuguesa. Assim, quando se diz que o ensino de língua portuguesa deve ensinar gramática normativa; que se deve corrigir o que é dito de forma “errada”; que o que se fala não se escreve; que a fala é livre, solta, mas a escrita deve ser formal, dentre outras apreciações, tem-se o funcionamento da memória de arquivo. Ressalta-se que o funcionamento da memória de arquivo estabiliza as formações discursivas, transformando-as em verdades.

3.6 A noção de paráfrase e polissemia: a relação do que muda com o que permanece

Quando se trata do funcionamento dos discursos e da produção de sentidos, esses se assentam na relação entre o mesmo e o diferente, isto é, entre a paráfrase e a polissemia. A paráfrase, de acordo com Pêcheux e Fuchs (1997a, p.170) corresponde à “matriz do sentido presente numa formação discursiva”. A paráfrase refere-se aos processos “[...] pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” (ORLANDI, 2007a, p. 36). A paráfrase, em outras palavras, representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer sedimentado.

Isso significa dizer que o processo de manutenção dos sentidos dos discursos é dado através da paráfrase. Tomemos como exemplo, o discurso pedagógico autoritário, citado por Orlandi (2006). Esse faz referência à gramática normativa e ao discurso da língua nacional, institucionalizada, a algo já-dito, enraizado.

O trecho extraído do enunciado 76 do *corpus* dá uma ideia de paráfrase:

A norma culta, a gramática normativa ensina que o verbo “fazer” não tem sujeito. Não são as horas que fazem, não fazem em nada as horas. Portanto, “faz”, “faz vinte dias”. E se “faz”, “vai fazer”. Usando o verbo fazer associado a outro verbo, esse outro fica bonzinho, quietinho, no singular.

No enunciado, é feita uma referência ao estabelecido na gramática normativa. Não é o professor quem diz, mas a gramática é que ensina que o verbo “fazer” não tem sujeito. Há uma paráfrase da gramática e da norma culta, elencando-as como parâmetro de referência no uso da língua. Com isso, faz-se uma retomada do discurso da norma, enquanto aquele pautado na prescrição de regras gramaticais. Esse retorno a algo já-dito anteriormente é o que se convencionou na AD classificar como paráfrase.

A polissemia, ao contrário, funciona como um mecanismo de abertura de fronteiras, de multiplicidade de sentidos. “A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e contexto histórico-social” (ORLANDI, 2006, p. 27). “A

polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2007a, p. 38).

A polissemia constitui-se assim, na possibilidade de construção de diferentes sentidos no discurso. Como exemplo, note-se a possibilidade de diferentes funcionamentos do discurso pedagógico, a saber, lúdico, polêmico e autoritário. Esses diferentes sentidos possíveis são fruto do caráter polissêmico do discurso.

Os dois processos: paráfrase e polissemia transitam na constituição dos discursos. Os discursos apresentam a inscrição de outros discursos em jogo num processo sócio-histórico e ideológico, bem como permitem a construção de sentidos diferentes, de acordo com a perspectiva que o observa. As diferentes manifestações discursivas podem ser caracterizadas como Formações Discursivas presentes nos discursos.

3.7 A noção de sujeito e formações imaginárias em AD

Em AD, no que diz respeito à noção de sujeito, essa se refere ao sujeito do discurso, não ao indivíduo concreto, físico e está intimamente relacionada às questões de FD, FI apresentadas anteriormente. Esse é clivado, descentrado e sem controle total do que diz ou o que faz, devido ao inconsciente ideológico, ou seja, “[...] as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão [...]” (PÊCHEUX, 1997b, p. 160). Não é o sujeito que fala o discurso, mas o discurso que evidencia a existência de um dado sujeito, ou seja, uma forma-sujeito de acordo com a situação dada. É o sujeito pecheutiano que será tratado aqui.

Para Henry (1997), o sujeito, para Althusser, é o sujeito da ideologia e não há outro sujeito senão este da ideologia. Ainda de acordo com o autor (HENRY, 1997, p.33), “[...] Não se tem aí o sujeito de Lacan, Foucault ou Derrida”. De acordo com o mesmo:

[...] ser um sujeito para Foucault, é ocupar uma posição enquanto enunciador. Os discursos são enunciados [...] seu sujeito é o sujeito do discurso tal como ele o concebe. [...] O objetivo de Derrida é renovar a filosofia, desembaraçando-a de suas tentativas de achar uma origem ou

uma verdade fora do jogo ou da ordem do signo. Seu sujeito é o desse jogo da 'ordem do signo'. O objetivo de Lacan é renovar a psicanálise e seu sujeito é aquele do inconsciente estruturado como uma linguagem. [...] e [...] aí chegamos ao âmago daquilo que tem de ver com Pêcheux: a relação entre linguagem e ideologia.” (HENRY, 1997, p. 33-34)

Segundo Orlandi (2007a, p. 50), o sujeito “é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas”. O sujeito constitui-se a partir do assujeitamento, isto é, a submissão à linguagem e à ideologia. O sujeito se constitui através da interpelação, dada ideologicamente a partir da inscrição do mesmo numa FD.

Esse sujeito assujeitado pelo ideológico ocupa um espaço histórico que, dependendo da FD à qual está filiado desdobra-se em posições-sujeito. As posições-sujeito são as posições assumidas pelo sujeito nas diferentes formações discursivas das quais faz parte. Tais posições são mutáveis, obedecendo a condições históricas e sociais de produção do discurso.

Como mencionado anteriormente, o sujeito não é a fonte do seu dizer, ele sofre a influência da ideologia e do inconsciente, mas, afirma-se como “eu” partir dos esquecimentos apresentados por Pêcheux (1997a):

O primeiro esquecimento refere-se ao fato de que o discurso não nasce do sujeito. Ele não é fonte dos discursos, bem como dos sentidos não são traduzidos ou interpretados a partir do “eu” interpretante. O segundo esquecimento reside no fato de que, ao enunciar, o sujeito faz escolhas e posicionamentos. Através desse esquecimento o sujeito tem a ilusão de ser o dono daquilo que diz.

Note-se que, sempre que se fala em sujeito na AD, não se trata do sujeito empírico, mas de posições assumidas através dos discursos. As posições-sujeito no discurso pedagógico, compreendido como o discurso da escola, por exemplo, configura-se num discurso nos quais as posições-sujeito expressam relações de poder. Pêcheux (1997a, p. 54) ressalta que esses sujeitos

[...] não são – é certo – indivíduos, [...] esses “elementos A e B” representam lugares, esse lugares continuam enigmáticos, pois são lugares de sujeitos (patrões, funcionários de repartição, operários) que são [...] considerados como sede de representações imaginárias determinadas pela estrutura econômica e tida como escapadiça ao domínio dos sujeitos.

Assim, quando se aborda a questão dos professores e alunos, cita-se a posição verificável a partir do discurso. Tem-se a posição dos sujeitos que controlam o saber – os professores – numa aparente posição de domínio e os sujeitos-alunos ocupando o lugar daqueles que não sabem e que, hierarquicamente, ocupam posições dominadas no domínio do saber institucionalizado. Essa ideia de que há sujeitos que detêm o saber e sujeitos que não detêm é oportunizada pelo mecanismo ideológico. Segundo Orlandi (2007b), não há sujeito sem ideologia e a ideologia é responsável pela cristalização de transparências, fazendo com que as mesmas sejam interpretadas como naturais, algo que sempre existiu. “A ideologia é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história” (ORLANDI, 2007b, p. 31).

Falou-se que os sujeitos existem em sua relação com a ideologia, através das FDs. Pêcheux (1997a) conceitua os lugares que os sujeitos atribuem a si mesmos e aos outros como formações imaginárias. Em outros termos, Pêcheux (1997a) indica que as formações imaginárias constituem os lugares que os sujeitos atribuem a si e ao outro no discurso. Isto é, a imagem que eles se fazem do lugar que ocupam, bem como do lugar ocupado pelo outro, no discurso. O autor destaca que as formações imaginárias não são autônomas, mas provenientes das condições de produção dos discursos.

Assim, a partir da noção de formação imaginária, Pêcheux elaborou o seguinte esquema:

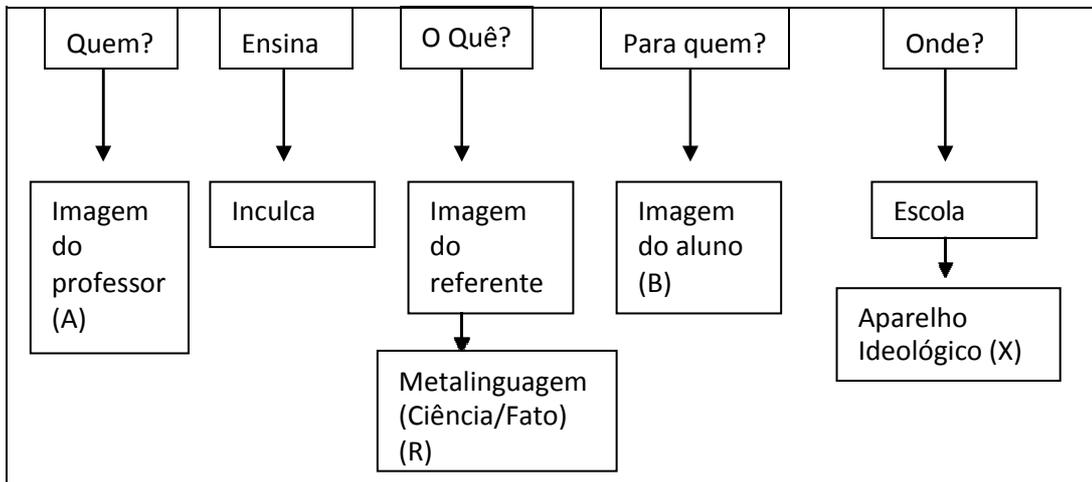
Quadro 1: Esboço das formações imaginárias (Pêcheux, 1997a, p. 83)

Expressão que designa as formações imaginárias	Significado da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A { IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
{ IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado	“Quem é ele para que eu

	em A	lhe fale assim?"
B	IB(B) Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	IB(A) Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

De acordo com Pêcheux (1997a), nos mecanismos de qualquer representação social, os sujeitos projetam o seu lugar e o lugar do outro no discurso. Orlandi (2006) apropria-se do conceito de formação imaginária, enquanto lugar idealmente ocupado pelos sujeitos, trabalhando-o em relação ao DP. Para a autora, as formações imaginárias no DP relacionam-se num ciclo que pode ser evidenciado através de um novo esquema:

Quadro 02: Esquema do discurso pedagógico (ORLANDI, 2006, p. 16)



O esquema acima apresentado ilustra as imagens do DP, composto pela imagem do professor (A), considerado como aquele que domina o saber institucionalizado pela escola, do aluno (B), que não sabe e está na escola para aprender, do referente (R), ou seja, o assunto transmitido pelo professor, considerado como conhecimento científico, e da escola (X), considerada como o aparelho ideológico, o local onde as relações de poder entram em jogo.

As imagens consistem nas diferentes posições ocupadas pelos sujeitos discursivos - professor, aluno, patrão, empregado, não são algo físico, mas efeito de sentido provenientes da relação entre história e ideologia. De acordo com a autora, a relação entre as imagens é verticalizada, na qual (A) inculca (R) em (B), ou seja, o professor (A) ensina ao aluno (B) um assunto (R), geralmente, no ambiente escolar (X).

Segundo a autora, a imagem que deveria ser dominante no DP, seria a imagem do aluno em relação ao referente: IB(R). Entretanto, a autora defende a ideia de que essa imagem aparece declinada segundo uma gradação de autoritarismo, desde IB(IA(R)), ou seja, a imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem sobre o assunto, ou IB(IA(IB(IA(R)))), isto é a imagem que o aluno faz acerca da imagem que o professor faz do aluno em relação à imagem do professor sobre o assunto, até a forma mais autoritária, que exclui a possibilidade de manifestação do aluno, composta por IA(A), isto é a imagem que o professor faz de si mesmo. Esse posicionamento é fruto de um discurso individualizado, que visa a ratificação da postura do professor. Essa ratificação do poder através do controle do saber é manifesta, segundo Orlandi (2006) através de questões como “não é verdade?”, “percebem?”, “certo?”, dentre outras.

3.8 O discurso pedagógico na AD: o funcionamento lúdico, o polêmico e o autoritário

Até o momento, falou-se acerca de elementos da AD que serão trabalhados nesse trabalho que tem como objetivo analisar o DP em relação ao ensino de língua portuguesa em um determinado *corpus*. As considerações acerca da noção de DP podem ser ancoradas tanto no aporte teórico da ciência da educação e da pedagogia, quanto através da perspectiva adotada por Orlandi (2006), que aborda o discurso pedagógico em três funcionamentos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. As abordagens se complementam.

A noção de DP através das teorias educacionais e pedagógicas foi explanada de forma topicalizada, no primeiro capítulo. Agora, serão apresentados os

pressupostos acerca do DP que embasam a análise aqui proposta, pois relacionam o discurso à circularidade do poder, instituído a partir do discurso da escola e do professor como detentores do saber/poder.

O ícone da análise do discurso pedagógico, na ótica da AD francesa, é Eni Puccinelli Orlandi, considerada como uma das maiores referências da AD francesa no Brasil e segue os pressupostos de Michel Pêcheux. É a partir da perspectiva de Orlandi (2006), que o discurso pedagógico na AD será abordado nesse momento.

O DP, de acordo com Orlandi (2006, p. 23), apresenta-se como um dizer institucionalizado. O discurso pedagógico representa o dizer no/do espaço institucionalizado que, comumente, é caracterizado como a escola. Por isso é considerado como um discurso circular, pois se garante, garantindo a instituição da qual se origina e para qual tende: a escola. Nesse sentido, o DP seria o discurso da transmissão do saber, um discurso neutro que teria como objetivo principal a transmissão de informações de caráter teórico ou científico.

O discurso pedagógico pode ser caracterizado, ainda segundo Orlandi (2006), como o discurso da definição, cognitivo, informacional, no qual há uma figura que domina determinado assunto, bem como as possibilidades de interação entre ele e os seus interlocutores possíveis.

Contudo, a autora salienta que os critérios de neutralidade, cientificismo e informatividade não dão conta da complexidade do DP. Segundo palavras da autora: “Minha experiência me mostrava outra coisa que essa neutralidade suposta. Criei outra tipologia” (ORLANDI, 2006, p. 29). A tipologia proposta por Orlandi (2006) passou a trabalhar o DP sob três instâncias possíveis, a saber, o lúdico, o polêmico e o autoritário, destacando-se que a distinção entre os mesmos dar-se-ia a partir das relações estabelecidas através das condições de produção, nesse caso, pautadas na relação entre os interlocutores e o referente.

Entretanto, a autora expõe que a possibilidade de utilização de tipologias, não fecha os discursos em categorias estanques. Os tipos de discurso propostos caracterizam-se a partir da indicação de tendências discursivas. Assim, há discursos que tendem para o lúdico, discursos que tendem para o polêmico e discursos que tendem para o autoritário, de acordo com as condições de produção dos mesmos, em determinada conjuntura, não havendo, entretanto, discursos puros. Assim, um

discurso pode conter características lúdicas e/ou autoritárias e/ou polêmicas, etc..

Como exemplo, notem-se os enunciados a seguir:

Enunciado 14

As gramáticas não concordam muito com isso. As gramáticas dizem que quando o auxiliar é “ser” ou “estar”, aí sim se usa o particípio curto, breve. Quando o auxiliar é “ter” ou “haver”, dizem as gramáticas, o que se ensina é que o uso correto, o uso formal, o uso oficial e tal, é do particípio longo. Aquele que termina em “ado”, aquele que termina em “ido”. Então, “tinha entregado”, “foi entregue”.

Enunciado 34

AP: “Me leve para as bordas do céu”, “me leve para onde nasce a chuva”, “me deixe cavalgar”. O brasileiro fala assim. Oficialmente, isto está errado, [...]

Observe-se que os enunciados apresentam características do discurso pedagógico, pois estão vinculados à escola, inclusive, por pertencer ao *DVD Escola*. No primeiro, enunciado 14, fala-se sobre o uso do particípio quando o verbo auxiliar é “ser” ou “estar”. Trata-se de uma abordagem pedagógica, na medida em que visa ao ensino de uma determinada posição acerca do uso do português, com base nas gramáticas: “As gramáticas não concordam muito com isso. As gramáticas dizem que [...]”. Esses posicionamentos são evidenciados através de marcas formais, ou seja, através da língua e auxiliam na identificação dos discursos.

No enunciado 34, há uma referência a uma música, “me leve para as bordas do céu”, “me leve para onde nasce a chuva”, uma referência ao poético. Em seguida, há a emissão de um juízo de valor, indicando a existência de regras que definem as expressões usadas como “oficialmente erradas”. No excerto, observou-se a presença dos diferentes funcionamentos discursivos: o lúdico e o autoritário.

O funcionamento discursivo inculca que o uso de determinadas formas em lugar de outras é algo oficialmente não indicado. O DP se utiliza de um “discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 2006, p. 125). Atentando-se para o fato de que, de acordo com a autora, “determinado” refere-se a certas condições sociais e estabilizadas.

Esse funcionamento discursivo pode ser classificado também como *tipo* (Orlandi, 2006). Os tipos são considerados como princípios organizadores: os agrupamentos e generalizações de certas características, propriedades de classes discursivas. Orlandi (2006) ainda destaca a importância da consideração do tipo como parte das condições de produção de um discurso, porque o que é proeminente em um texto pode não sê-lo em outro. O tipo interfere na produção de sentidos.

A delimitação do tipo é determinada a partir, dentre outras noções, das de interação e polissemia. A interação leva em consideração “o modo como os interlocutores²³ se consideram: o locutor leva em conta o seu interlocutor de acordo com uma certa perspectiva, não o leva em conta, ou a relação é qualquer uma?” (ORLANDI, 2006, p. 154). Já a polissemia trabalha a possibilidade de múltiplos sentidos a partir dos discursos. Assim, o processo de interação se dá de acordo com a possibilidade de reversibilidade entre os interlocutores.

A reversibilidade, por sua vez, consiste na

[...] na maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte no discurso. O outro critério tem a ver com a relação dos interlocutores com o objeto do discurso: o objeto de discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele; ou está encoberto pelo dizer e o falante o domina; ou se constitui na disputa entre os interlocutores que o procuram dominar. (ORLANDI, 2006, p. 154).

Em outros termos, a reversibilidade consiste na troca de turno entre os sujeitos interlocutores. Quanto maior a troca entre eles e a exposição ao referente, ou seja, ao assunto, maior é a reversibilidade e, conseqüentemente, o grau de interação. Quanto menor é a troca de papéis entre os interlocutores, ou seja, quanto maior é o controle do assunto, ou a ocultação do assunto por parte de um dos interlocutores, a interação, proporcionalmente, tende a diminuir ou anular-se.

Outra característica do DP, de acordo com Orlandi (2006), consiste no fato de que para transmitir quaisquer informações não é necessário verificar o interesse, a utilidade ou caráter de informatividade das mesmas. A observância dessas características constitui o sistema de comunicação. De acordo com Ducrot (1987), a

²³ Por interlocutor compreende-se aquele imerso no processo de interação, segundo a perspectiva da AD. Essa é interpretada, segundo a perspectiva apresentada por Orlandi (2006) como uma relação estabelecida entre os interlocutores de modo assimétrico, em contraponto com a apreciação de Voloshinov (1976), citada pela autora, que diz que a interação verbal é a realidade primaz da linguagem. Território partilhado entre emissor e receptor.

linguagem só se desenvolve no interior de uma cultura, da qual é veículo. A língua é o mecanismo de manifestação cultural. Em seu estabelecimento, essa é composta por leis que, não se reproduzem da mesma forma e identidade nos diferentes discursos.

As leis do discurso são, justamente, a lei do interesse que se refere ao fato de que só se pode falar sobre algo que seja de interesse do outro. Ou seja, só se pode falar, de fato, algo para alguém, quando o outro manifesta interesse.

A lei da utilidade que versa sobre a importância do que é passado para aquele que recebe a informação. Essa só será apreendida se for considerada útil para quem a recebe. Por fim, tem-se a lei da informatividade que implica no fato de que algo só pode ser considerado uma informação se for desconhecido por parte do ouvinte.

Em relação às características específicas dos tipos de discurso pedagógico, o discurso lúdico configura-se naquele “[...] em que seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença resultando [numa] polissemia aberta” (ORLANDI, 2006, p. 15). Ou seja, no discurso lúdico há uma diversidade de formações discursivas e sentidos possíveis que se entrecruzam sem um controle pressuposto.

Ele é considerado como o discurso da reversibilidade absoluta, ou seja, é aquele em que os interlocutores, isto é, os sujeitos discursivos – que não são físicos, mas posições sujeitos, identificadas através do discurso – estão em constante interação. A troca de turno é livre e não há tentativa de controle do(s) referente(s). O referente, nessa perspectiva, é o assunto tratado entre eles, presente em uma ou mais formações discursivas.

De acordo com Orlandi (2006), entretanto, nem todo discurso se estabelece na harmonia da relação da reversibilidade, ou seja, da interação. Em relação ao discurso lúdico, por exemplo,

é um discurso que enquanto limite, aponta para duas possibilidades mais radicais. Como nesse tipo de discurso há um deslocamento, de um lado, em direção ao fático, e, de outro, em direção ao poético, as duas possibilidades radicais se revelam nessa duplicidade: no *fático*, há em relação à reversibilidade, o exagero para mais, ou seja, o centro desse discurso tende para a troca de papéis em si (o prazer do bate-papo); no *poético*, a relação com a reversibilidade tende para menos, ou seja, o que importa é a linguagem em si (o prazer de dizer, o sentido absoluto). O hiper-social

(fático) e o hipo-social (poético: ambos vão além do esperado. (ORLANDI, 2006, p. 239-240)

Isso quer dizer que no discurso lúdico a interação entre os interlocutores pode ser intensa de tal forma que a reversibilidade se manifesta através de diversos diálogos concomitantes, assim como pode tender para a reversibilidade mínima no fruir de uma declamação poética, por exemplo. Sempre permeado pela polissemia. O lúdico é o polo da polissemia (a multiplicidade de sentidos).

Em relação às possibilidades de significação, o fato de ser extremamente polissêmico confere ao discurso lúdico um caráter de dissimulação de seu sentido. Como o lúdico carrega o caráter do jogo, da brincadeira, ele pode se passar por outro discurso, pois ele não joga necessariamente com a oposição verdadeiro ou falso, pois há nele outro espaço possível: o de fingir ou enganar, na relação de interação que se estabelece.

O discurso pedagógico polêmico tem como principal característica a tentativa de tomada de turno, de controle do referente. O “[...] discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes [...] procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção [...] numa *polissemia controlada*” (ORLANDI, Op. Cit. p. 15) (Grifo da autora).

No discurso polêmico a polissemia é controlada, mantendo-se a presença do referente. Os participantes tentam dominá-lo, dando-lhe uma direção. A reversibilidade nesse discurso se dá sob certas condições, há uma espécie de disputa de turno, uma tentativa de controle do referente. Nesse caso, a polissemia é controlada. Os posicionamentos são expostos, mas, sob uma atmosfera de tensão.

Em relação a esse tipo de discurso, observe-se o seguinte trecho, extraído do *corpus* de análise, denominado, para facilitar a observação do mesmo, como enunciado 13

you remember what is particípio? Palavrão não é? O nome talvez you don't remember, but the thing you know: falado, beijado, bebido, esquecido, por aí vai. Há verbos, muitos verbos que tem dois particípios e aí na hora de escolher um ou outro, pinta a confusão. Por exemplo, o verbo salvar tem dois particípios: salvado e salvo. Entregar tem dois particípios: entregueado,

entregue. E outros tantos têm dois participios. A dúvida, nesse caso, é constante. Vamos ver o que é que diz o povo²⁴ a respeito. Vamos lá

Entrevistadora: Eu havia entregado, ou eu havia entregue o pacote?

Entrevistada 01: eu havia entregue o pacote

Entrevistada 02: eu havia entregue o pacote

Entrevistado 03: eu havia entregado o pacote

Entrevistada 04: eu havia entregue o pacote

Entrevistado 05: eu havia entregado o pacote

Entrevistada 06: eu havia entregue o pacote

Entrevistada 07: havia entregado

Entrevistado 08: eu havia entregado o pacote

AP: Você teve a paciência, ou como diz a garotada, você teve “a manha” de contar aí quem falou “entregado” e quem falou “entregue”? Acho que ficou no empate, não é? Mais ou menos empate. Isso porque as pessoas estão respondendo a uma pergunta, para a televisão, microfone, não sei o quê... Elas têm a tendência de parar e pensar um pouco. Na fala do dia-a-dia, na linguagem espontânea, eu acho que as pessoas tendem a usar o chamado participio breve, chamado participio curto. Aquele que não termina em “ado” ou “ido”. Isso na fala, na fala livre, espontânea.

O trecho apresentado representa uma enquete acerca do uso de uma forma gramatical. Nesse enunciado há um referente, ou seja, um objeto – um tópico de gramática normativa sobre língua portuguesa – pois os interlocutores falam sobre um assunto de português. Os interlocutores expõem seus posicionamentos acerca das possibilidades de uso da língua mencionadas, a saber, “havia entregado” ou “havia entregue”. De acordo com Orlandi (2006), os diferentes posicionamentos assumidos pelos entrevistados, podem se configurar numa tentativa de controle de turno. Esse posicionamento é uma das características do discurso polêmico.

Junte-se a isso a possibilidade de interação iniciada com a expressão “Vamos ver o que é que diz o povo a respeito”, observando-se a dinâmica de interação entre os interlocutores, na qual o professor coloca-se na posição de ouvinte.

Além disso, observe-se que a polissemia está controlada, pois os interlocutores escolhem entre duas possibilidades de uso da concordância verbal. Ao realizar a escolha, defendem-se determinados posicionamentos, que são trocados à medida que os interlocutores indicam sua “escolha”. Essa é mais uma característica de um discurso polêmico - a interlocução moderada, pautada pela apresentação de pontos de vista sobre o referente.

²⁴ Perguntas feitas na rua sobre o uso do verbo “salvar” no participio. Junto com a entrevista há *insert* de computação gráfica mostrando a frase usada como exemplo e as opções consideradas incorretas estão escritas com cor vermelha. As escolhas de participio considerado correto são escritas com cor verde.

Entretanto, o domínio dos interlocutores entrevistados é parcial e menor, relativamente, que o domínio do professor que, ao final, retoma o turno indicando sua apreciação acerca das respostas dos entrevistados. Essa retomada e controle de turno são uma característica do discurso autoritário. Isso significa que os enunciados não são fechados, eles podem ser compostos por diferentes tipos de discurso.

Por fim, tem-se o discurso de cunho autoritário, no qual o “[...] referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* [...]” (ORLANDI, 2006, p. 15-16) (Grifo da autora). O discurso autoritário, em outras palavras, transveste-se de uma imagem de um discurso fundador, como a origem e determinante do sentido. Em relação a esse aspecto, o Discurso Pedagógico (DP) aparece como aquele que determina o que se deve aprender, inculcando a necessidade de saber. Esse discurso, segundo Orlandi (2006), é predominante nos espaços institucionais educativos, nos quais

cada coisa é posta em seu devido lugar e assim se perde a noção do todo do saber, sua unidade. As divisões são estanques [...] o professor apropria-se do cientificista e se confunde com ele [...] há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. (ORLANDI, 2006, p. 20-21)

Em relação, especificamente, a esse tipo de discurso, a investigação de suas marcas discursivas seguirá os pressupostos apontados por Orlandi (2006), a saber, a objetualização do referente e a posição de cientista, dono do saber, ocupada pelo sujeito-professor, e da metalinguagem que inculca o que os alunos devem aprender.

Por objetualização compreende-se a transformação do referente em um objeto “sem importância” no discurso, um mero exemplo. Assim, o sujeito domina o referente, apagando-o, ou seja, o que importa nesse discurso é o posicionamento do sujeito e não o assunto em si. Por posição cientista entende-se a “transmissão de informação e fixação” (ORLANDI, 2006, p. 19), (inculcamento) através de uma posição sujeito que se pretende científica, isto é, a autoridade máxima em relação ao referente trabalhado. E, por metalinguagem, compreende-se aqui a “a forma de procedimento da via de acesso ao fato” (ORLANDI, 2006, p. 19), ou seja, a via científica que fala da ciência. Em outras palavras, a metalinguagem serve como

alicerce para a construção da via científica do saber que se opõe ao senso comum, ou seja, o saber institucionalizado contra o saber comum.

O DP autoritário instaura-se como um discurso pretensamente científico, difundindo um modelo de abordagem que se pretende oficial de ensino da língua portuguesa, de “como” se deve ensinar português, seja na escola ou em instância correspondente, como por exemplo, no material audiovisual *DVD Escola de Língua Portuguesa*, investigado nessa dissertação.

Nesse discurso a reversibilidade tende a ser anulada, na medida em que um elemento domina o turno, não havendo espaço suficiente para a interlocução. O que há, de fato, é a ilusão da reversibilidade. Pensa-se que os interlocutores interagem, mas apenas um dos sujeitos age no discurso. A polissemia, nesse caso, é contida. Em lugar dessa, o que se observa é a referência à paráfrase, isto é “(a permanência do sentido único ainda que nas diferentes formas)” (ORLANDI, 2006, p. 155).

Uma das características do discurso pedagógico autoritário é o comando, o sentido de ordem. O exagero nesse tipo de discurso é o militarismo, a submissão, a sujeição. Sob essa característica, observe-se o trecho do enunciado 16 a seguir:

[...] A moçada por aí anda falando “eu tinha chego”, “eu tinha chego?!” não! Eu tinha chego não, eu tinha chegado. Chegar tem um particípio só: chegado. E nem que tivesse dois, nem que ele tivesse dois eu poderia dizer tinha chego, né? Porque ele exige particípio longo. Mas sem essa de dizer que “tinha chego”. Tinha chego não, tinha chegado. Verbo de um particípio só não há a escolha. Verbo de dois particípios a regra é a que você acabou de aprender. É isso aí.

Observe-se que, nesse excerto, há um posicionamento autoritário. “sem essa de dizer eu tinha chego”, o suposto interlocutor é “proibido” de dizer “eu tinha chego”, esse enunciado é marcado pela imposição. Para esse tipo de discurso não é relevante a verdade ou a falsidade, dado o “é-porque-é” do discurso pedagógico, em que não há razões de fato.

Com base nos pressupostos teórico-analíticos apresentados, em relação ao discurso pedagógico, bem como a elementos da AD, a serem utilizados na investigação, passa-se à investigação do *corpus* extraído do *DVD Escola de Língua Portuguesa*, nº 14, perguntando-se se a hipótese levantada, acerca da existência dos três funcionamentos discursivos elencados por Orlandi (2006), mas com

predominância do DP autoritário, será confirmada e como esse discurso autoritário funciona, ou seja, se constrói na obra.

4 A INVESTIGAÇÃO DE MARCAS DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO DP NO DVD ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA

“[...] estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar”.

(ORLANDI, 2007a, p. 09)

Retomando dados anteriormente expostos, esse trabalho tem como objetivo investigar aspectos do funcionamento do discurso pedagógico, no *DVD Escola de Língua Portuguesa*, volume 01, nº 14, sob a perspectiva da Análise de Discurso, de linha francesa. Ressalta-se que a escolha do *corpus* se configura num movimento não apenas metodológico, mas teórico-analítico, uma vez que ela não é somente empírica, mas leva em conta os objetivos pretendidos pela análise.

A seleção do *corpus* partiu da escolha de enunciados presentes em um material pedagógico, no caso, o *DVD Escola de Língua Portuguesa*²⁵, de acordo com os pressupostos anteriormente citados, a saber, a tensão entre paráfrase e polissemia bem como o grau de interação e o controle do referente apresentado pelos interlocutores, no ensino de língua portuguesa. Junto com o livro didático, a aula, ou documentos, o *DVD Escola* é destinado ao ensino, nesse caso, de português. O material é feito para professores, alunos e público interessado em “comentários sobre língua portuguesa”, transmitidos através de exemplos com base em trechos de músicas, de propagandas e entrevistas, de acordo com o próprio material:

Boa noite! Este é o primeiro programa da nova série “Nossa Língua Portuguesa”. Talvez você em casa esteja perguntando: - O que é que Pasquale está fazendo aí, em pé, com poltronas, cenário diferente. Normalmente eu faço comentários sobre língua portuguesa a partir de música, a partir de propaganda. Agora eu vou também entrevistar pessoas. Eu vou trazer aqui pessoas que usam a língua no seu dia-a-dia, no seu trabalho.²⁶

Assim sendo, nesse trabalho, os enunciados escolhidos pertencem ao discurso pedagógico utilizado no ensino de língua portuguesa, no material em análise. Como exemplo, observem-se os enunciados a seguir:

²⁵ Ressalta-se que, na pesquisa aqui apresentada, apenas serão trabalhados aspectos referentes especificamente ao DP. A discussão do gênero mídia e seu discurso não serão abordados.

²⁶ Trecho extraído do *DVD Escola de Língua Portuguesa* nº 14.

Enunciado 02

AP: E para que você em casa, para que não tenha nenhuma dúvida. Esse “a nível de” não quer dizer nada. Você sobrevive tranquilamente sem o “a nível de”. Ele é tão útil, mas tão útil quanto uma banana vermelha, não é? Tão útil quanto.

Enunciado 09

[...]

AP: Que tal a gente falar aqui dessa história do meia burra? Como é que é isso?

Paulo: A pessoa não pode ser meia burra, assim como ela não pode ser meia mussarela, imagino? Ou ela é meio ou não vai ser meia, no feminino. É a mesma coisa do “menas”, que vai concordar: eu estou menos cansada, ou ela é menas boa, menas engraçada, têm pessoas que fazem essa concordância com o substantivo.

Marco: Que é uma mulher, afinal de contas, é uma mulher, então é meia burra, metade do corpo burra! É uma lógica aí, uma lógica...

AP: Uma lógica maluca! Seria o caso de falar que uma mulher que está meia cansada, quando ela não estiver meia, ela vai estar muita cansada, não é? Será realmente interessante. A mulher está meia cansada, pouca cansada, muita cansada.

Enunciado 13

AP: você lembra o que é particípio? Palavrão não é? O nome talvez você não lembre, mas a coisa você conhece: falado, beijado, bebido, esquecido, por aí vai. Há verbos, muitos verbos que tem dois particípios e aí na hora de escolher um ou outro, pinta a confusão. Por exemplo, o verbo salvar tem dois particípios: salvado e salvo. Entregar tem dois particípios: entregueado, entregue. E outros tantos têm dois particípios. A dúvida, nesse caso, é constante. Vamos ver o que é que diz o povo²⁷ a respeito. Vamos lá

Entrevistadora: Eu havia entregueado, ou eu havia entregue o pacote?

Entrevistada 01: eu havia entregue o pacote

Entrevistada 02: eu havia entregue o pacote

Entrevistado 03: eu havia entregueado o pacote

Entrevistada 04: eu havia entregue o pacote

Entrevistado 05: eu havia entregueado o pacote

Entrevistada 06: eu havia entregue o pacote

Entrevistada 07: havia entregueado

Entrevistado 08: eu havia entregueado o pacote

AP: Você teve a paciência, ou como diz a garotada, você teve “a manha” de contar aí quem falou “entregado” e quem falou “entregue”? Acho que ficou no empate, não é? Mais ou menos empate.

Enunciado 31

AP: Você viu aí um trechinho da novela “Chica da Silva”. Os quatro atores que aparecem aí são portugueses, não são brasileiros tentando falar com sotaque de português não. São portugueses mesmo. E eu acho que você teve um pouco de dificuldade, porque como se trata de novela, o ambiente é fechado e tal, papo de família, essa coisa assim, mais em tom baixo, você precisava colar o ouvido assim pra poder entender, precisa ter prestado mais um pouco de atenção. Mas se você ficou atento, acho que não houve problema. A ideia deste módulo do programa “Nossa Língua Portuguesa” é mostrar que o que se fala no Brasil é Português, na vertente brasileira e que

²⁷ Perguntas feitas na rua sobre o uso do verbo “salvar” no particípio. Junto com a entrevista, há *insert* de computação gráfica mostrando a frase usada como exemplo. As opções consideradas incorretas estão escritas com cor vermelha e as escolhas do particípio considerado correto estão escritas com cor verde.

o português de Portugal, com um pouco de atenção da pra entender, tranquilamente, é isso aí.

Note-se que os trechos citados, fazem referência a aspectos gramaticais, bem como a aspectos do uso da língua portuguesa. Usam-se como base as regras da gramática normativa indicando uma prescrição, uma tomada de posição acerca do uso mais apropriado do português, ou o fato de o professor “dominar a língua portuguesa” de tal forma que também pode ditar regras sobre o que é certo ou errado no idioma.

O *corpus* é aqui entendido, assim, como pertencente a uma formação ideológica composta por enunciados que pertencem a formações discursivas que remetem a determinadas tipologias. Orlandi (2006, p. 230), com base nos pressupostos de Pêcheux (1997a, 1997b), afirma que a tipologia proposta, a saber, o DP, trabalhando com o discurso lúdico, polêmico e autoritário, considera como constitutiva a relação com as condições de produção, com a FI.

Em outras palavras, o trabalho aqui desenvolvido envolve a análise de enunciados pertencentes a FDs que, por sua vez, remetem a diferentes funcionamentos discursivos, também denominados, segundo a autora, de tipologias discursivas. Entende-se por tipologia, de acordo com Orlandi (2006), traços de linguagem amalgamados a determinadas condições de produção. Ainda de acordo com Orlandi (2006) e Courtine (2006), as tipologias diferenciam-se por determinadas marcas linguístico-históricas e ideológicas que são fatos de discurso. Isto é, traços comuns, provenientes da relação entre a língua e a história, que instauram semelhanças – paráfrases - e diferenças – polissemias - entre os discursos.

Com base nesses processos, serão analisados os índices de interação e reversibilidade, paráfrase e polissemia possíveis no *corpus*. Assim, na seleção do *corpus*, as paráfrases correspondem a pontos de convergência que se estabelecem entre determinadas formações discursivas, constituindo determinados²⁸ discursos. No contexto do discurso pedagógico, apresentado por Orlandi (2006), as paráfrases oportunizam a construção dos funcionamentos lúdico, polêmico ou autoritário.

As polissemias, por outro lado, representam os pontos divergentes das formações discursivas, que fazem referência às diferentes significações percebidas

²⁸ Determinado, não significa, nessa pesquisa, fechado, restrito, tendo-se em vista que os discursos não são espaços fechados, mas relacionados a determinadas esferas sociais.

entre os enunciados que os tornam diferentes entre si. É a partir dessa possibilidade que se identifica um dado discurso como lúdico, polêmico e/ou autoritário.

A interação refere-se ao modo como os interlocutores levam em consideração o discurso do outro (ORLANDI, 2006). Como exposto no capítulo II, atrelado à noção de interação, segue-se a de reversibilidade – ou seja, a troca de papéis entre locutor e ouvinte, no discurso - e a relação dos interlocutores com o objeto do discurso - que pode ser pautada de acordo com o grau de exposição dos interlocutores ao objeto de discurso.

Ressalta-se que, de acordo com Courtine (2006) o *corpus* não pode ser interpretado como um grupo fechado de sequencias discursivas, estruturado conforme um plano definido, mas como um campo de articulações, consideradas de acordo com a pluralidade de funcionamentos.

A partir dos recortes, foi estabelecido um *corpus* discursivo constituído por 89²⁹ enunciados, em anexo. Como se trata de um material cujo conteúdo é apresentado através da oralidade foi necessária a transcrição do mesmo. Foram transcritos, utilizando-se discurso direto, aspectos que tratam, justamente, do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pois se trabalha sob o campo discursivo pedagógico em relação ao ensino de português. Ressalta-se que houve a preocupação em manter a transcrição o mais próximo possível do que fora apresentado na obra. Para facilitar a referência aos enunciados do *corpus* utilizados ao longo do trabalho, os mesmos foram enumerados de acordo com a sequência em que aparecem no material.

4.1 O funcionamento discursivo lúdico no DP: O aprisionamento do jogo polissêmico

A Análise de Discurso de linha francesa (AD) tal qual se adota, nesse trabalho, configura-se numa disciplina que visa à investigação de diferentes processos discursivos, levando-se em consideração a tríade língua, história e

²⁹ Não se pretende aqui fazer quaisquer referências a aspectos quantitativos; apenas usou-se a numeração dos enunciados para facilitar a localização dos mesmos nos anexos.

ideologia. A AD instaura-se como ciência na qual o histórico é constitutivo da materialidade discursiva e que juntos atuam na produção dos processos de significação responsáveis pelos efeitos de sentido produzidos pelos discursos.

Observando-se a análise proposta, em relação aos aspectos constituintes do DP, na tomada do *corpus* para a reflexão, visa-se conhecer “[...] alguma coisa a mais a respeito dos objetos [...]” (ORLANDI, 2006, p. 9). Conhecer esse aspecto “a mais”, nessa reflexão, consiste em averiguar como esse discurso está materializado no *corpus* selecionado, através da análise de enunciados, sejam eles palavras, frases e/ou textos.

Segundo Orlandi (2006), o DP tem como principal característica o mascaramento do processo de inculcação, ou seja, o mascaramento da imposição de determinados modelos e conteúdos em detrimento de outros. Ainda de acordo com a autora, os critérios para o estabelecimento da tipologia que foram propostas – discurso lúdico, polêmico e autoritário – são derivadas da noção de interação e polissemia, como afirmado anteriormente.

O discurso lúdico, de acordo com a autora, apresenta como principais características, a possibilidade de reversibilidade entre os interlocutores. Essa é exercida de tal forma que resulta numa polissemia total, ou seja, o uso da linguagem pelo prazer. De acordo com Orlandi (2006, p. 154-155),

o uso da linguagem pelo prazer (o lúdico), em relação às práticas sociais em geral, no tipo de sociedade em que vivemos, contrasta fortemente com o uso da linguagem voltada para fins imediatos, práticos, etc., como acontece com os discursos autoritário e polêmico.

A afirmação de Orlandi procede na medida em que o *corpus* pertence a um material utilizado para a uma finalidade específica – o ensino de língua portuguesa dita formal³⁰. Essa ruptura com o estabelecido socialmente, com o critério da praticidade não é algo fácil de encontrar, mesmo em se tratando do trabalho com a linguagem, que, possibilita múltiplas abordagens.

Ainda de acordo com a autora, “[...] não há lugar para o lúdico em nossa formação social” (ORLANDI, 2006, p. 155). E, em relação ao ambiente escolar, quando se trata do método de ensino de língua, ao menos no *corpus* em apreciação,

³⁰ Por língua formal compreende-se aqui o uso com base na gramática normativa.

o lúdico, praticamente, foi substituído pelo polêmico e pelo autoritário, na medida em que os tópicos de língua portuguesa são trabalhados no programa a partir de paráfrases da gramática normativa, considerando-a como a língua oficial, mesmo quando essa não tem nada a ver com a língua utilizada no dia a dia. Para confirmar o exposto, prestemos atenção ao trecho do enunciado 32:

A língua portuguesa oficial, entre aspas, o português de Portugal, não adota este procedimento. Os portugueses não falam “me disseram”, eles falam “disseram-me”. Como a colocação pronominal reflete o uso oficial de Portugal, que é praticado em Portugal, nós, brasileiros, acabamos pagando o pato, por quê? Porque somos obrigados a engolir uma colocação que não tem nada a ver com a nossa maneira de falar, com a nossa sonoridade.

Note-se que o português oficial é o de Portugal, seguindo-se a normativa de que o Brasil não possui suas peculiaridades reconhecidas. Cabe ao brasileiro, de maneira geral, “pagar o pato”. Na sequência, como exposto no enunciado 34, o sujeito professor apresentador reitera, após a apresentação de um trecho da música “Vento, ventania”, exemplificado com o enunciado 33:

Enunciado 33:

*Vento, ventania
Me leve para
As bordas do céu,
Pois vou puxar as barbas de Deus
Vento ventania
Me leve pra onde
Nasce a chuva,
Pra lá de onde
O vento faz a curva [...]*

Enunciado 34:

“Me leve para as bordas do céu”, “me leve para onde nasce a chuva”, “me deixe cavalgar”. O brasileiro fala assim. Oficialmente, isto está errado, numa prova de português, em vestibular, num concurso, você é obrigado a dizer que o pronome fica depois do verbo “leve-me”, “deixe-me”, por aí vai.

O sujeito professor cita trechos de uma música que, *a priori*, de acordo com a caracterização discursiva de Orlandi (2006), fariam parte do discurso lúdico, visto que são exemplos de música, do discurso poético, ou seja, aquele em que a poesia, o ritmo, ou seja, a forma é valorizada. Esses enunciados constituir-se-iam como um

funcionamento discursivo distinto do autoritário, pois o lúdico representa “[...] o desejável, o que vaza, o uso da linguagem por si mesma, ou seja, pelo prazer” (ORLANDI, 2006, p. 84). Contudo, na passagem do enunciado 34, observa-se que o professor segue o mesmo parâmetro de português “correto”, apresentado no exemplo anterior. Usa-se o lúdico “para finalidades mais imediatas, comprometidas com a idéia de eficiência e resultados práticos” (ORLANDI, 2006, p. 84). Ainda em relação ao discurso lúdico, Como exemplo, observem-se os enunciados a seguir:

Enunciado 04

*Você apareceu do nada
e você mexeu demais comigo
não quero ser só mais um amigo
Você nunca me viu sozinho
e você nunca me ouviu chorar,
não dá pra imaginar quando
é cedo ou tarde demais,
pra dizer adeus,
pra dizer jamais.*

Enunciado 05

AP: os Titãs cantaram pra gente “Pra dizer adeus” e nessa letra há um trecho que diz “não dá pra imaginar quando tal e tal”. Bom, “dá pra”, “não dá para”, tudo bem, maravilha, música popular, isso se fala, isso se canta, isso se diz, isso não se escreve. No lugar de “não dá pra”, o que se deve fazer, no texto formal é dizer “não é possível”, ou algo equivalente. Isso que você vai ver é um recurso o “não dá pra”, é um recurso muito comum, muito corrente.

Enunciado 06

Não dá para controlar,
Não dá,
Não dá pra planejar,
eu ligo o rádio
e blá, blá
Blá, blá, blá, blá,
eu te amo

Enunciado 07

AP: o Lobão também usou o “não dá”, “não da pra”, “não é possível”. E aí, como é que a gente fica? Isso está errado? Isso não está errado. Isso é adequado a um determinado nível de linguagem, a fala, por exemplo. Todo mundo fala isso e vai continuar falando. Na hora de usar o padrão formal da linguagem, nem pensar, não dá pra usar isso no padrão formal, ou seja, não é possível usar isso no padrão formal. É isso aí.

Enunciado 20

Ainda vai levar um tempo
Pra curar o que feriu por dentro
Natural que seja assim
Tanto “pra” você quanto “pra” mim

Enunciado 21

AP: o Lulu deu a resposta com categoria! “Afinal que seja!” “Afinal que seja assim!” É natural que seja “seja”. Por quê? Porque o verbo “ser” termina em “er”. Como eu disse, os verbos que terminam em “er”, fazem o presente do subjuntivo em “a”.

Enunciado 25

Quanto mais proibido

Mais faz sentido a contravenção

Legalize o que não é crime

Recrimine a falta de educação

Gravidez versus aborto

Quem quer nascer no mar morto?

Quem quer morrer antes da concepção?

Obrigado não

Obrigado não

Obrigado não

Obrigado não...

Enunciado 26

AP: A canção que é da Rita Lee e do Roberto Carvalho tem o nome de “Obrigado, não”. [...] Se você prestou atenção no texto, você entendeu que esse “obrigado não” quer dizer “obrigado, eu não quero. Obrigado, pra mim isso, não, não”. E, obrigado? Ou seja, por obrigação, não é legal fazer. Legal é fazer com consciência, é isso que a letra diz. Esse obrigado tem duplo sentido: o obrigado de estar obrigado a fazer alguma coisa e o obrigado que o sentido da palavra “obrigado” tem no uso comum da língua portuguesa.

Observe-se que, nos enunciados anteriores, o lúdico dá lugar ao autoritário, na medida em que não há espaço para outro acolhimento ou aceitação que não seja vinculada ao caráter utilitário pedagógico. O uso da música, exemplo de discurso lúdico, serve de base para o estabelecimento do DP autoritário, visto aquele ser utilizado como regra do que não se deve fazer, como evidenciam os enunciados supra. O caráter da fruição é substituído pelo da normatização do “errado” ou do “certo”, como enunciado através do apresentador professor (AP), indicando o mesmo, isto é, as regras de uso e formação da língua portuguesa, com base na gramática normativa.

O contexto sócio-histórico e social é posto em discussão, reafirmando a condição de subserviência do lúdico em relação ao autoritarismo na área educacional. Assim, como o discurso lúdico com sua característica de ruptura aparece ausente, está ausente a liberdade de escolha, a reversibilidade, a interação livre acerca do uso da língua.

Vejam-se trecho dos enunciados a seguir:

Enunciado 39

“Eu não me lembro nem do lugar”. Depois ele disse “não me lembro de nenhum segundo”. A gramática diz que quem se lembra, lembra-se de. “Eu me lembro de”, “ela se lembra de”. É o que está nas gramáticas: “quem lembra, lembra algo”, “quem se lembra, lembra-se de algo”. Será que essa regra na língua efetiva vale sempre? Ouça uma canção maravilhosa do Ivan Lins e do Vitor Martins e veja o que aconteceu com o verbo lembrar:

Enunciado 40: “Lembra de mim, dos beijos de escrevi nos muros a giz [...]”³¹

Enunciado 41

AP: Tudo é muito bonito, mas de acordo com a gramática normativa, o título da canção e a frase que se repete aí, isso estaria errado, “Lembra de mim”. Deveria ser “lembra-se de mim”. Agora, as pessoas não falam isso no dia-a-dia com essa regularidade, com essa consciência operacional sobre o sistema de regência. Eu acho o seguinte: você pode tranquilamente falar “lembra de mim”, não há nenhum problema. Quando você for escrever e adotar um outro padrão, um outro registro linguístico, aí convém que você, efetivamente, obedeça àquilo que está nos manuais, que está nos livros de registro de regência.

Mesmo em se tratando de uma canção e o fato de sujeito professor-apresentador reconhecer que se pode tranquilamente falar “lembra de mim”, não havendo nenhum problema, pois se trata de um uso corrente, esse uso não é problematizado, em lugar disso, o mesmo afirma que é conveniente que os manuais sejam obedecidos. Instaura-se o discurso autoritário: “tudo é muito bonito, mas de acordo com a gramática...” indicando a supremacia da gramática em relação ao falar cotidiano.

O caráter lúdico da canção é considerado marginal, sobretudo quando relacionado ao uso da linguagem. A assertiva “você pode falar tranquilamente ‘lembra de mim’ [...] mas ao utilizar outro padrão [...] obedeça aos manuais”, representa o que é corrente em nossa sociedade: a predominância de um tipo de discurso. Ou seja, o sujeito professor não abre o leque às diferentes possibilidades de apreciação dos usos da língua.

Assim, são tratadas as referências lúdicas no *corpus*. Como exemplo para a explanação de tópicos de gramática e, em menor medida, questões semânticas, como a exemplificada nos enunciados (25) e (26), sobre duplo sentido. De forma

³¹ Transcrição, em discurso direto, de trecho de videoclipe do cantor Ivan Lins cantando a música “Lembra de mim”. O restante da transcrição está presente nos anexos.

geral, o caráter lúdico pode ser considerado como anulado. Há uma ilusão de ludicidade, uma tentativa de disfarce do discurso autoritário.

E, mesmo quando a música não é considerada um erro, essa continua apenas um exemplo de uma regra gramatical e, por consequência, do DP autoritário:

o Lulu deu a resposta com categoria! Afinal que seja! Afinal que seja assim! É natural que seja “seja”. Por quê? Porque o verbo “ser” termina em “er”. Como eu disse, os verbos que terminam em “er”, fazem o presente do subjuntivo em “a”. O verbo “ter” segue uma regra que é perfeitamente aplicável aqui neste caso. Já o verbo “estar” é uma encrenca. Porque “estar” termina em “ar”.

Nesse trecho, extraído do enunciado 21, o que se observa é a transmissão de informações. A polissemia é contida, pois não se explora a música, que apenas serve de exemplo para a explicitação da regra gramatical. É arriscado afirmar que há um discurso lúdico, visto que não há interação entre os interlocutores que o caracterize, o objeto não se mantém presente enquanto tal – a música é vista não como uma música, mas como exemplo do certo e errado no ensino de língua portuguesa. Além disso, o caráter polissêmico, ou seja, que dá margem a diferentes sentidos não se manifesta. O sentido é único – o ensino da língua portuguesa considerada formal.

Nesse sentido, observam-se efeitos de sentido referentes ao modelo da pedagogia tradicional, na medida em que os conteúdos, assim como disposto nos PCN (BRASIL, 1997), são transferidos como verdades, sob uma postura conservadora do professor.

Porém, ainda não se pode dizer que funcionamento discursivo prevalece antes de se investigar os demais tipos que constituem o DP, segundo a tipologia de Orlandi (2006). A seguir, seguem algumas considerações acerca do discurso pedagógico polêmico.

4.2 Marcas discursivas do discurso polêmico: defesa de pontos de vista sobre o uso da língua

O discurso polêmico, segundo Orlandi (2006), é aquele com polissemia controlada, ou seja, os participantes – de acordo com a autora – estão em uma espécie de disputa pelo domínio do referente, na qual a reversibilidade é mantida sob certas condições: “[...] o referente está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção [...]” (ORLANDI, 2006, p. 154).

Ainda segundo Orlandi (2006), o discurso pedagógico polêmico tem como uma de suas características, o fato de o professor colocar-se de modo a se expor a efeitos de sentido possíveis, ou seja, significa deixar que o seu suposto aluno apresente seus pontos de vista e discuta-os, possibilitando a interlocução e colocando o professor na condição de ouvinte.

Isso posto, observe-se o enunciado a seguir:

Enunciado 13

Você lembra o que é participio? Palavrão não é? O nome talvez você não lembre, mas a coisa você conhece: falado, beijado, bebido, esquecido, por aí vai. Há verbos, muitos verbos que têm dois participios e aí, na hora de escolher um ou outro, pinta a confusão. Por exemplo, o verbo salvar tem dois participios: salvo e salvado. Entregar tem dois participios: entregue, entregado. E outros tantos têm dois participios. A dúvida, nesse caso, é constante. Vamos ver o que é que diz o povo³² a respeito. Vamos lá:

Entrevistadora: Eu havia entregado, ou eu havia entregue o pacote?

Entrevistada 01: eu havia entregue o pacote

Entrevistada 02: eu havia entregue o pacote

Entrevistado 03: eu havia entregado o pacote

Entrevistada 04: eu havia entregue o pacote

Entrevistado 05: eu havia entregado o pacote

Entrevistada 06: eu havia entregue o pacote

Entrevistada 07: havia entregado

Entrevistado 08: eu havia entregado o pacote

AP: Você teve a paciência, ou como diz a garotada, você teve “a manha” de contar aí quem falou “entregado” e quem falou “entregue”? Acho que ficou no empate, não é? Mais ou menos empate. Isso porque as pessoas estão respondendo a uma pergunta, para a televisão, microfone, não sei o quê... Elas têm a tendência de parar e pensar um pouco. Na fala do dia-a-dia, na linguagem espontânea, eu acho que as pessoas tendem a usar o chamado participio breve, chamado participio curto. Aquele que não termina em “ado” ou “ido”. Isso na fala, na fala livre, espontânea.

Enunciado 14

As gramáticas não concordam muito com isso. As gramáticas dizem que quando o auxiliar é “ser” ou “estar”, aí sim se usa o participio curto, breve.

³² Perguntas feitas na rua sobre o uso do verbo “salvar” no participio. Junto com a entrevista há *insert* de computação gráfica mostrando a frase usada como exemplo e as opções consideradas incorretas estão escritas com cor vermelha, as escolhas de participio consideradas corretas, são escritas com cor verde.

Quando o auxiliar é “ter” ou “haver”, dizem as gramáticas, o que se ensina é que o uso correto, o uso formal, o uso oficial e tal, é do particípio longo. Aquele que termina em “ado”, aquele que termina em “ido”. Então, “tinha entregado”, “foi entregue”.

Enunciado 15

Vamos ver se o povo³³ pratica essa regra, “vamo” vê:

Entrevistadora: “O árbitro tinha expulsado ou tinha expulso o jogador?”

Entrevistada 09: o árbitro tinha expulsado o jogador.

Entrevistada 10: expulso o jogador

Entrevistada 11: o árbitro tinha expulso o jogador

Entrevistado 12: o árbitro tinha expulsado o jogador

Entrevistada 13: expulso o jogador

Apresentadora: “Ele foi condecorado por ter salvo ou ter salvado alguém?”

Entrevistada 14: ter salvo

Entrevistada 15: salvado

Entrevistada 16: ele foi condecorado por ter salvo alguém

Entrevistada 17: por ter salvo alguém

Entrevistada 18: ele foi condecorado por ter salvado

Parece que não pratica muito não, né, aquilo que eu disse, ou seja, a tendência na fala é pelo uso da forma curta, da forma que não termina em “ado” ou “ido”. Você ouviu aí “salvo” mais do que “salvado”. Eu não sei, eu não fiz a conta, mas acho que apareceu mais “salvo” do que “salvado” e apareceu mais “expulso” do que “expulsado”.

Na sequência acima, há a manifestação de escolhas por parte dos interlocutores – pessoas ouvidas na rua – que representariam o “povo”, ou seja, o senso comum e os falantes da língua. Observa-se o que o “povo” sabe opinar sobre um determinado assunto de Língua Portuguesa, no caso, o uso do particípio do verbo “salvar”: “*Vamos ver o que é que diz o povo*”. Os entrevistados são “ouvidos” acerca de duas opções (apesar de serem apresentadas como de múltipla escolha) e completam uma frase.

Ao realizar essas entrevistas, são expostos, de certa forma, pontos de vista possíveis sobre o uso da língua. Essa apresentação de pontos de vista diferentes aparenta possibilidade de reversibilidade entre os interlocutores, aluno/professor e uma postura polêmica, isto é, a aceitação de posições diferentes sobre um mesmo referente. Em contraponto com os modelos pedagógicos apresentados no capítulo I, pode-se dizer que o discurso polêmico, marcado pela possibilidade controlada de interlocução entre aluno e professor, relaciona-se ao modelo da Pedagogia Liberal (PL), ou as propostas de ensino voltadas para a emancipação do aluno, através do

³³ Nova enquête sobre o uso do particípio feita com pessoas na rua. Há a repetição de algumas pessoas durante a nova série de questionamentos.

debate e da construção do pensamento crítico, visto que as atividades estariam pautadas na discussão de temas de importância para a comunidade escolar, sem a prevalência da figura do professor sobre a do aluno e vice-versa.

Contudo, nos enunciados supracitados, após a exposição das opiniões, segue-se a avaliação do “apresentador-professor” (AP), que não propõe a discussão, mas, com uma estratégia discursiva autoritária, disfarçada de discurso polêmico, impõe um determinado ponto de vista e anula a possibilidade de diferentes pontos de vista, afirmando que a maioria dos entrevistados escolheu uma alternativa “errada” com a qual as “gramáticas” não concordam:

As gramáticas não concordam muito com isso. As gramáticas dizem que quando o auxiliar é “ser” ou “estar”, aí sim se usa o particípio curto, breve. Quando o auxiliar é “ter” ou “haver”, dizem as gramáticas, o que se ensina é que o uso correto, o uso formal, o uso oficial e tal, é do particípio longo. (Grifo nosso). **Enunciado 01**

Observe-se que, no enunciado 14, o DP autoritário toma como base a gramática normativa. Não como um ponto de vista a mais sobre o tema, mas como o discurso oficial, legitimando o dizer do professor: “*As gramáticas dizem*”, “*dizem as gramáticas*”, não o professor. Com isso, o efeito de sentido produzido recai no DP autoritário disfarçado em DP polêmico, sem que o sujeito desse discurso assumira a responsabilidade por seu autoritarismo. Mais uma vez, o efeito do sentido autoritário predomina sobre o sentido polêmico. A seguir, observe-se o caráter do autoritarismo discursivo, no qual a polissemia é contida e a reversibilidade entre os interlocutores aluno/professor tende a ser anulada.

4.3 Análise do DP autoritário: “Todo mundo sabe que o que se fala não se escreve”, ou as materialidades da “inculcação” do DP

Em relação ao DP autoritário, esse é considerado como um discurso de inculcação. Isso porque, segundo Orlandi (2006), tem como algumas de suas características referência à quebra das leis do discurso apresentadas por Ducrot (1987): a lei do interesse, utilidade e informatividade, bem como na imagem do

professor-cientista, na objetualização do referente, em outros termos, o estabelecimento do “é porque é” – identificada por Orlandi (2006), pelo uso de pronomes demonstrativos e dêiticos, em especial referências a advérbios de lugar, tempo e pronomes demonstrativos.

Observa-se também que “o DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (ORLANDI, 2006, p. 29). O efeito de cientificidade pode ser indicado através da metalinguagem, a partir do uso de “[...] definições rígidas e cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e rígidas”.

Através da metalinguagem, apaga-se o referente discursivo, ou seja, o assunto e se estabelece o saber científico em oposição ao saber comum. Segundo Orlandi (2006, p. 30) constrói-se o domínio da objetividade do sistema controlado pelo discurso da forma-sujeito do “professor-cientista”. A partir do DP autoritário, essa forma-sujeito professor fixa-se como autoridade científica na sala de aula autorizada a difundir o que se deve saber sobre algo. “o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (ORLANDI, 2006, p. 31). Nesse processo, os conteúdos transmitidos, por vezes, não seguem as premissas de utilidade, informatividade e interesse no ambiente escolar. Esses aspectos serão investigados no *corpus* em estudo.

Assim, situações de aprendizagem, no DP autoritário, baseiam-se em um sistema de regras, nas quais, historicamente, professores atuam como “os detentores do saber”, e os alunos como “aqueles que precisam aprender”.

Nessa perspectiva, De acordo com Bourdieu (2007, p. 211-212), a escola apresenta-se como “[...] ‘força formadora de hábitos’, a escola [...] modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite [...]”. Poder-se-ia associar essa imagem a uma visão de ensino que se ancora na imagem da escola como uma instituição que detém o conhecimento e, por conseguinte, delega à figura do professor a manutenção desse saber.

Segundo Freire (1996), o discurso pedagógico faz referência a uma postura de transmissão de conhecimento técnico-cientificista que tem na questão ideológica sua maior arma de persuasão, ou seja, a tentativa de levar o outro a agir ou posicionar-se de acordo com o ponto de vista específico. O efeito ideológico confere

ao DP autoritário um caráter científico, técnico, objetivo, voltado para o que se deve saber sobre um conteúdo, sem que se faça, na maioria das vezes, uma reflexão acerca do referente.

Isso é o que o autor classifica como ensino “bancário”: aquele que não permite a reflexão dos conteúdos por parte dos educandos, substituindo a criticidade pela prescrição de modelos de língua que devem ser seguidos e utilizados pelos alunos.

O DP autoritário caminha na contramão dos modelos pedagógicos correntes na atualidade. Assim, apesar de modelos como o PCSC (Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos) preocupar-se com a constituição de uma escola capaz de transmitir conhecimentos e habilidades que tornem os alunos aptos à sua construção como cidadãos conscientes de seus direitos na esfera social, as relações estabelecidas no DP continuam, segundo Pey (1983), ancoradas na dicotomia subordinador *versus* subordinado. Nota-se a predominância da cópia, da repetição, da obediência do aluno relegado à condição de repetidor.

Esse caráter materializa-se no jogo da linguagem, pois é nele que o DP autoritário se alimenta. De acordo com Bernstein (1996, p. 190) o DP autoritário configura-se num fio condutor de regras que exercem, ou visam exercer, um controle simbólico sobre os sujeitos. Nas palavras do autor:

o controle simbólico é o meio pelo qual [...] uma forma especializada [...] é distribuída através de [...] uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes. O controle simbólico faz com o que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relação de poder. Posso acrescentar que ele pode também transformar essas mesmas relações de poder. Trata-se de um dispositivo capcioso.

Para Bernstein (1996), o DP exerce um controle simbólico através de regras de distribuição do saber, de ensino e de avaliação, hierarquizadas de acordo com a classe socioeconômica. Os conteúdos são dispostos de forma a segregar a relação de poder entre os grupos sociais diferentes. O acesso ao saber está restrito a zonas institucionais – escolas – que delimitam as regras de acesso ao conhecimento, sobretudo, pautadas no contexto histórico.

Isso evidencia o contraponto entre discurso e prática que rege o DP de língua portuguesa investigado no *corpus*. Enquanto os modelos pedagógicos e documentos

oficiais que regem a educação brasileira, a exemplo dos PCN, indicam a importância que deve ser dada ao tratamento dos conteúdos, sempre visando o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática, por parte dos educandos, na prática, o que se percebe, nessa investigação, a valorização do ensino de língua portuguesa descontextualizado, numa escola que apenas serve de fio condutor de regras e normas que objetivam anular o discurso dos sujeitos alunos, que se tornam reféns do conhecimento do sujeito professor. Nesse sentido, observe-se o enunciado a seguir:

Enunciado 79

muito se fala sobre a diferença entre o falar brasileiro e o falar português. Há até quem proponha a tese de que as línguas se devam separar definitivamente, aqui no Brasil se fala “brasileiro” e lá em Portugal, Português. Eu já tive oportunidade de comentar esse assunto várias vezes, já deixei isso muito claro: a língua é a mesma, o que existe, é óbvio, são diferenças de vários aspectos, diferença de sotaque, diferença, às vezes, de vocabulário, mas a língua é a mesma, a estrutura é a mesma. Pode mudar e muda sim o falar, o jeito de falar. Pode mudar o sotaque.

Perceba-se que o professor tenta anular os posicionamentos discordantes, que problematizam as diferenças entre a língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal. Ele deixa “muito claro” que posição acerca dos usos do idioma deve ser acatada – a que ele, o professor, determina como adequada. Essa relação ocorre porque, de acordo com Bourdieu (2007), nos discursos são expressas relações de poder. Assim, levando-se em consideração o fato de que a escola é considerada a sede da reprodução cultural e difusão do poder, dada através de sua estrutura aparentemente neutra, isonômica e imparcial. A escola mantém a reprodução das relações de classe. Contudo, ela aparece, de acordo com Orlandi (2006, p. 22)

[...] como colaboradora que harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural que aparece como bem comum, [obnublado] sua função de dissimulação: apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de ‘dons’, méritos ou competências e não como hierarquia fundada na relação brutal de relações de força.

Assim sendo, o DP, enquanto aquele veiculado pela instituição escolar estabelece uma relação de transmissão de conhecimento quase que unilateral entre seus participantes – em geral, os professores e alunos – e mascara o controle simbólico socialmente difundido entre os sujeitos. Com isso, fixa de certo modo, a

posição dos sujeitos na escala social, reforçando a existência de hierarquias, posições de domínio e posições dominadas. De acordo com Neves (2008, p. 35), o DP preconiza o uso da língua a partir de um viés “sociocultural, condicionado pelo viés econômico”.

Esse mascaramento do DP é oportunizado pela ação da ideologia. Essa, em Análise de Discurso, é uma prática significativa, “[...] efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique” (ORLANDI, 2007b, p. 48). Ainda segundo a autora, a ideologia é responsável pela cristalização e construção de transparências, dissimulação e, em certa medida, uma interpretação de sentido em certa direção.

Em relação ao exposto, observe-se o enunciado a seguir extraído do enunciado 86:

Você ouviu aí um trecho da canção “Alvorada voraz”, “Alvorada voraz” e aí já existe uma mini aliteração: “alvorada voraz”, a repetição do fonema de “v” e a repetição do fonema de “r” “alvorada voraz”. O “r” de “alvorada” e o “r” de “voraz”, esse “r” não é o forte, de carro, por exemplo. [...] a aliteração é uma espécie de luxo, uma coisa chique [...] Como é difícil para o poeta conseguir isso. E quando o poeta consegue, eu imagino que haja uma espécie de... é como marcar um gol, aquela festa, aquela festa realmente de ter conseguido essa coisa muito bonita que é a aliteração. É isso.

Trecho extraído do enunciado 83:

“Às vezes, eu fico a pensar”. No Brasil, não é normal dizer isso não, “fico a pensar”. Isso é normal em Portugal, no Brasil, comum mesmo é “Eu fico pensando”. Alguns fatores determinam em certos casos o uso no Brasil, da expressão “a pensar”, no caso, em vez de “pensando”. De qualquer maneira, isso não causa nenhum tipo de problema na comunicação.

Os enunciados destacados evidenciam o discurso de um professor comprometido em ensinar a “verdade”. Note-se que não há, de maneira taxativa, que a verdade é o que foi mencionado pelo sujeito professor. Contudo, o sentido está implícito com base no dizer de Orlandi (1997), quando afirma que o implícito deixa entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito. Nessa medida, o professor, ao enunciar, subtende seu discurso como o da ciência, como nas passagens: “No Brasil, não é normal dizer isso não [...]. Isso é normal em Portugal”; “Como é difícil para o poeta conseguir isso. [...] essa coisa muito bonita que é a

aliteração”. Que fundamentos ancoram os juízos de valor emitidos? Por exemplo, quando se afirma que conseguir uma aliteração é algo muito difícil e/ou que no Brasil o uso de uma expressão é normal ou não, não se observam pressupostos teóricos que respaldem o dito. O DP diz-se então, um discurso da neutralidade, do saber científico legítimo e sem necessária comprovação.

Contudo, no DP de cunho autoritário, o que há é uma tentativa de mascaramento, uma ilusão de neutralidade, a partir de estratégias discursivas que antecipam representações e regulam a possibilidade de respostas e questionamentos.

Não se discutem as razões para as afirmações feitas. “Na realidade, não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial. Através da metalinguagem estabelece-se o estatuto científico do saber que se opõe ao senso comum [...]” (ORLANDI, 2006, p. 30).

Na sequência, note-se um trecho do enunciado 76:

Os anos não fazem nada. “Faz”, “faz dez anos”; “faz vinte dias”; “faz duas horas”; “já fazia dois meses” e por aí vai. É uma coisa engraçada porque no Brasil, na língua do dia-a-dia, ninguém faz plural de jeito nenhum. Ninguém. Todo mundo fala “cabe dez”, “falta vinte”, “sobrô trinta”, “chegou os manual”, ninguém faz plural de jeito nenhum.

Nesse enunciado, esboça-se um posicionamento aparentemente preconceituoso em relação ao uso da língua pelos brasileiros, no que se refere à concordância do verbo fazer. Para tanto, o sujeito professor afirma que “ninguém faz plural de jeito nenhum.” Na opinião desse sujeito, “todo mundo” fala “errado”. Mas esse “todo mundo” refere-se a quem? A ele mesmo, o professor? Ou à parcela da população com menor grau de escolaridade formal, ou seja, aquela adquirida nas instituições formais de saber – a escola? Provavelmente, devido ao fato de se tratar de um sistema educativo, ideologicamente circular no domínio do saber atrelado ao domínio cultural e econômico, “todo mundo” representa a parcela da população que não teve ou teve pouco acesso à educação formal.

Segue-se uma cadeia de definições rígidas, pois, apesar de não haver sentido linguístico, mas ideológico em definir a fala do brasileiro como “errada”, o sujeito professor afirma, categoricamente, que “ninguém faz plural de jeito nenhum”. De acordo com Pfeiffer (2005), na escola, confunde-se a noção de língua materna,

aquela aprendida no convívio cultural em sociedade, com a língua nacional, aquela institucionalizada e ensinada, com viés gramatical, nas escolas.

Tem-se assim, uma imposição e determinação do que se deve aprender, como e quem sabe e quem não sabe. “Todos” precisam se corrigir, prestar atenção ao que dizem, internalizar e utilizar cotidianamente regras sintáticas, lexicais e semânticas. Mas qual a utilidade disso tudo? A explanação de regras de gramática normativa representa um assunto de interesse? Para Orlandi (2006), como dito anteriormente, esses aspectos não são considerados no DP autoritário e as “leis do discurso” são quebradas. A seguir, veja-se se há ocorrência da quebra das leis do discurso no *corpus* em investigação:

4.3.1 Aspectos do processo de inculcação: A quebra das leis do discurso

Como já mencionado anteriormente, o DP funciona de modo a apagar o referente, instaurando um sentido de ordem e obrigação. A quebra das leis do discurso é um mecanismo discursivo que auxilia na percepção do sentido de autoritarismo, no DP, no ensino da língua portuguesa.

No processo de mascaramento da inculcação, observam-se fatores recorrentes. Dentre tais fatores, apresentados por Orlandi (2006), um deles diz respeito à quebra das leis do discurso. Segundo a autora, o DP ancora-se na quebra das leis do discurso propostas por Ducrot (1972): a informatividade, o interesse e a utilidade. Sendo que “[...] eles são vistos como dando a entender ao destinatário que as condições [de produção do discurso] são satisfeitas e que tais condições tornam eles próprios [os discursos] legítimos ou explicáveis” (DUCROT, 1972, p. 17).

A lei do interesse, considerada como a lei geral do discurso, evidencia que “[...] não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe” (ORLANDI, 2006, p. 17). Ou seja, para que se possa transmitir uma informação a outro sujeito, para que exista a transmissão de um saber, faz-se necessário o interesse por parte de quem se encontra na posição de receptor, de ouvinte. E, segundo Ducrot (1972, p.17),

[...] todo representante da autoridade escapa a essa lei. (É um privilégio ligado às profissões de professor, de moralista, de autor e, em geral, de intelectual ter o direito de aborrecer: quem as exerce goza da reputação de ter palavras que por si mesmas merecem ser ditas).

As indicações do uso da Língua Portuguesa apresentadas pelo “Apresentador-professor”, não levam em consideração o interesse do educando (o suposto interlocutor). De fato, não há interlocução, há a imposição de uma necessidade, como nos enunciados 72:

Como é que você escreveria, em português, “tranqüilo”? “tê”, “erre”, “a” e tal? E esse “u”? Esse “u”, de acordo com as normas ortográficas vigentes, esse “u” deve receber uma ciosinha chamada trema. O trema existe sim! Não morreu, não foi abolido e existe como eu disse. Quando? Quando esse “u” aparece na sílaba “qüe”, na sílaba “qüi”, na sílaba “güe”, na sílaba “güi”

E enunciado 68:

Você nunca parou pra pensar que a palavra “embarcar” deriva da palavra barco? E barco da palavra barca? [...] Esse fenômeno linguístico tem um nome, o nome é “Ca-ta-cre-se”, catacrese. A catacrese é uma metáfora. Outro palavrão. Metáfora, catacrese, cada nome feio.

Nos exemplos acima, como citado por Ducrot, o professor cita exemplos do uso da língua sem que haja, manifestadamente, o interesse por parte de um interlocutor. Como se trata de um discurso veiculado através da mídia, cria-se a ideia de necessidade a partir dos questionamentos apresentados pelo sujeito professor. Em ambos enunciados, faz-se um questionamento e, em seguida, introduz-se o assunto a ser discutido, num movimento de suposto interesse do interlocutor idealizado. Correlatamente, mesmo em uma sala de aula, num processo de interação face-a-face, o interesse é “produzido” pelo professor, através de supostos questionamentos direcionados aos alunos, que, na maioria das vezes, não veem utilidade nos conteúdos trabalhados na escola.

Convenciona-se a existência de interesse por parte dos educandos. Segundo Orlandi (2006, p. 23) “a escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante.” Assim, para a pergunta do professor, segue-se uma resposta, pois não cabe ao aluno, no DP autoritário, discordar, opor-se ao posicionamento do professor.

A lei da informatividade assenta-se no fato de que “[...] se se quer informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta” (ORLANDI, 2006, p. 17). Isto é, para que a informação seja reconhecida enquanto tal é preciso que o outro, a quem se destina a informação, não a conheça. Nesse ponto o DP trabalha com a noção de que “deve-se saber algo”. A questão que se atrela à informatividade é a lei da utilidade.

A lei da utilidade, de cunho psicológico, registra que “[...] não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo” (Op. Cit., p. 18). Isso se refere ao fato de que a informação necessita não apenas de desconhecimento, mas de utilidade por parte do destinatário. Qual é a utilidade da informação? Esse questionamento, no DP, pode ser respondido pelo fato de que, como já falamos antes, de acordo com a hierarquia de comando, há a implicação de uma automotivação, que justifica sua utilidade.

Assim, o DP realiza as quebras da lei do discurso na medida em que hierarquiza as relações entre os sujeitos. Estabelecem-se posições de comando com base nas condições sócio-históricas de produção dos discursos. Na escola, historicamente, trafegam discursos que apontam para a presença de posições-sujeito de controle (professores, diretores, supervisores) e posições controladas (alunos), mas ambos subordinados a regras da instituição escolar.

Nessas posições, as que representam o controle, com destaque para a posição de professor, pois no DP “[...] o professor é uma autoridade em sala de aula [...]” (Op. Cit., p. 18), são as que mascaram e quebram as leis do discurso através do sentido de motivação no DP:

essa motivação aparece no DP como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões de fato. Ex.: no léxico, o uso das palavras “dever”, “ser preciso”, etc.

Com base na assertiva acima, observe-se o enunciado a seguir:

Uma vez aqui, no “Nossa Língua Portuguesa”, explicando um assunto qualquer, eu disse: “é capaz de alguém achar que...”, uma telespectadora ligou para cá perguntando: “O professor disse ‘é capaz de alguém achar’, isso é correto?” Essa expressão “é capaz de alguém achar” é muito comum na fala, mas **não se deve** escrever. No lugar dela deve entrar algo como “é possível que”, “é provável que”.

O enunciado 03, acima citado, foi extraído de uma seção do *DVD Escola* que aborda o uso da expressão “é capaz de”, quando perguntado, supostamente por uma telespectadora, se esse uso é certo ou errado. Note-se o uso das expressões “não se deve”. Essa expressão é utilizada para dar uma ordem, determinando o que é permitido ou não no uso da língua.

Junte-se a isso o adjetivo “correto” em “isso é correto?”, produzindo um juízo de valor em relação ao controle do saber da posição-sujeito professor. O saber do professor foi posto à prova, com o questionamento. A imagem do professor poderia, supostamente, não transmitir credibilidade. Propondo a idéia de um sujeito “[...] que não é mestre [...] nem é capaz de dominar e controlar uma linguagem que não é transparente.” (ORLANDI, 2007b, p. 143).

Em resposta, o apresentador do programa, que se autointitula professor e, por isso, para efeito da análise, será chamado “apresentador-professor” (AP), utiliza-se do caráter científico da posição de professor e justifica que o uso, apesar de não ser correto, é comum na fala, mas não deve ser usado na escrita.

No caso específico, a resposta é fruto de um questionamento, o que poderia ser indício da lei do interesse visto que partiu de outro em busca de informação. Ducrot (1972, p. 17) aponta que “[...] [quando] o ouvinte Y [deixa] o locutor falar de X pode ser interpretado como a confissão de um interesse por X”. Assim como, quando se fala sobre um assunto X, pode, sob certas circunstâncias, significar que Y tem interesse em X. No caso acima, dá-se a entender que se segue esta prerrogativa. O “apresentador-professor” fala sobre o uso de “é capaz de” e não de um assunto “qualquer”, porque é de interesse de Y (ouvintes, telespectadores).

Observe-se a passagem “estava explicando um assunto qualquer”, nesse trecho evidencia-se a quebra da lei do interesse e da informatividade: falava de um assunto. Que assunto? Algo “qualquer”, ou seja, sem importância, sem interesse. A materialização do referente pode ser visualizada através do uso do pronome indefinido “qualquer” e o próprio substantivo “assunto” que substitui o nome do referente, dando ideia de indefinição.

Observem-se os enunciados abaixo, os quais abordam a diferença entre “se não” e “senão”:

AP³⁴: [...] a Mirian Keller mandou uma lista enorme aqui de perguntas e uma bem interessante: ele quer... ele não, ela. Ela quer saber a diferença entre a palavra “senão”, sim, senão, de uma tacada só, senão. E as palavras “se” “não”, separadas. Quando usar? [...] a Zélia Duncan, pra explicar pra gente isso, com uma canção.

Enunciado 88

[Zélia Duncan]³⁵: [...] só me esfregue quando eu pedir e eu peço sim senão pode ferir o dia todo cinza que eu trouxe pra nós dois.

Enunciado 89

AP: [...] “Senão” junto significa “do contrário”, significa “caso contrário”. “Faça isso senão haverá problemas”; [...]. “Se” “não”, duas palavras, muito simples. O “se” é uma conjunção condicional, indica condição. “Se não chover irei à sua casa”; “caso não chova irei à sua casa”. Esse “se” e esse “não”, duas palavras, “se” impõe uma condição e a dica tranquila é trocar “se não”, por “caso não”. **Cuidado com o verbo “se não chover”, “caso não chova”. Muita gente por aí diz “caso faltar água”. Nada de “caso faltar”, “caso falte”, “caso falte”, “se faltar”. Se não faltar, “caso não falte”. E aí “se” “não”. “Se” pra um lado, “não” pra o outro.** É isso (Grifo nosso).

Na sequência acima, também houve a suposta solicitação de uma ouvinte. Ela pergunta sobre a diferença entre “se não”, escrito separado e “senão” escrito junto. A seleção do referente partiu do interesse daquele que, hipoteticamente, não sabe e deseja aprender. Tem-se aí o interesse. A utilidade recairia na satisfação do questionamento e o caráter informativo mantém-se também, pois se é uma pergunta, uma informação é solicitada.

Entretanto, o caráter autoritário do enunciado, no que se refere às leis do discurso, é que, além de responder a pergunta, a posição de controle imaginária desse sujeito o leva a abordar algo, supondo que também é de interesse de quem da posição-sujeito controlada (ouvinte, que poderia ser considerada a posição-aluno, isto é, como aquele que não sabe e precisa de instrução, seja ela de seu interesse ou não). Quando se trata do caso em negrito,

Cuidado com o verbo “se não chover”, “caso não chova”. Muita gente por aí diz “caso faltar água”. Nada de “caso faltar”, “caso falte”, “caso falte”, “se faltar”. Se não faltar, “caso não falte”. E aí “se” “não”. “Se” pra um lado, “não” pra o outro.

³⁴ A expressão AP é utilizada aqui como uma sigla para identificar, quando necessário, trechos apresentados pelo apresentador-professor do programa e trechos não enunciados pelo apresentador-professor.

³⁵ Trecho de clipe da cantora Zélia Duncan cantando música “Nos lençóis desse *reggae*”

Tem-se a quebra das leis enunciadas por Ducrot (1972) e retomadas por Orlandi (2006) na conceituação do DP: a posição-sujeito de controle está na condição de dar ordens. “Mostrar a hora a alguém pode significar [...] pedir-lhe que se vá” (DUCROT, 1972, p. 19). Assim mencionar que “muita gente” diz “caso faltar água” pode representar dizer que a posição-sujeito controlada (ouvinte/aluno) também segue a regra e precisa ser corrigida. Por isso “nada de”, uma expressão que indica ordem, uma imposição a respeito de não se fazer algo.

Isto é, a posição-sujeito de comando, exercida pela posição de apresentador-professor (AP), sugere sua argumentação como de interesse – porque muita gente fala -, de caráter informativo – porque muita gente fala de forma errada, ou seja, não sabe o correto - e útil – porque o ouvinte-aluno não vai mais errar, porque foi corrigido.

O que se observa é que, no DP, há a ilusão do interesse, da informatividade e utilidade a partir da

[...] *mediação*: a desrazão cede lugar à mediação da motivação que cria interesse, utilidade, etc. Essa motivação tem validade na esfera do sistema do ensino e deriva dos valores sociais que se lhe atribui. (Op. Cit. p. 72).

A não objetividade do ensino, a não apresentação de razões, isto é, o porquê de se abordar um determinado referente, faz com que ele seja apagado. Nos enunciados 87, 88 e 89, infere-se que o assunto deve ser passado porque é necessário, na visão da instituição sede do DP, mas não por razões relacionadas ao assunto e àqueles que terão acesso ao mesmo.

Entretanto, no que concerne ao ensino da língua portuguesa, os PCNs de 1^a a 4^a séries afirmam que, para que haja um ensino eficaz, é necessário que o mesmo esteja relacionado “[...] às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão”. (Brasil, 1997, p. 30).

Observe-se o enunciado 13 a seguir, no qual o sujeito apresentador-professor (AP) faz uma pergunta ao seu suposto sujeito-aluno, acerca do uso do participio:

Enunciado 13

AP: “**Você lembra o que é participio? Palavrão não é? O nome talvez você não lembre**, mas a coisa você conhece: ‘falado’, ‘beijado’, ‘bebido’, ‘esquecido’, por aí vai. Há verbos, muitos verbos que tem dois participios e aí na hora de escolher um ou outro, pinta a confusão. [...] Por exemplo, o

verbo 'salvar' tem dois participípios: 'salvado' e 'salvo'. 'Entregar' tem dois participípios: 'entregado', 'entregue'. E outros tantos têm dois participípios. A dúvida, nesse caso, é constante. [...] **Eu repito a regra 'pra' você: a regra oficial:** 'ter' e 'haver', participípio terminado em 'ado' ou 'ido', 'ser' e 'estar', participípio que não termina em 'ado' ou 'ido'.

No enunciado acima, observa-se que há um questionamento por parte do AP, sugerindo o interesse do mesmo pelo assunto, na medida em que “interrogar sobre um assunto qualquer pode dar a entender que nos interessamos por ele [...]” (DUCROT, 1972, p. 19). Na sequência, as frases: “palavrão, não é?” e “o nome talvez você não lembre” sugerem a relação entre o ouvinte-aluno e o assunto.

Quando se usou a expressão “não é?”, ao final do segundo questionamento, houve uma interpelação ao ouvinte-aluno, indicando que o mesmo poderia considerar a palavra “participípio” um “palavrão”. Segundo Orlandi (1997, p. 79), “[...] a significação se faz no espaço discursivo (intervalo) criado pelos (nos) interlocutores, em um contexto sócio-histórico dado.” Assim, “palavrão”, ao não ser especificado, pode significar diferentes sentidos de acordo com o contexto sócio-histórico.

Por outro lado, não podemos nos esquecer de que o DP não necessariamente, precisa conter, simultaneamente, todos os fatores que o classificariam enquanto pertencente a um funcionamento dado. Assim como não há tipologia pura, os funcionamentos discursivos não precisam conter, ao mesmo tempo, todas as características presentes teoricamente.

O AP faz uma exposição das regras de formação do participípio, cita exemplos, dita normatizações. Esse processo de exposição de definições, próprio desse sujeito, na formação discursiva do DP autoritário, faz com que ele tenha a ilusão de estar na fonte do sentido. As expressões: “deve ser”, “nada de usar”, “eu repito a regra”, dentre outras indicações de ordem e domínio do referente que serão apresentadas *a posteriori*, representam que

[...] os processos discursivos se realizam necessariamente pelo sujeito, mas não tem sua fonte no sujeito (ilusão do sujeito estar na fonte do sentido: esquecimento nº 1 de Pêcheux, 1975), ao falar o sujeito se divide: as suas palavras são também as palavras dos outros. (ORLANDI, 2007, p. 79-80).

Assim, os sentidos de ordem materializados através das expressões citadas não são próprios do sujeito, mas são o interdiscurso com o discurso da lei, a exemplo do interdiscurso da religião, já presente desde o ensino jesuítico, no qual os

jesuítas (padres), que sob a imagem de professores, eram a autoridade máxima e ditavam o que deveria ser feito, como e quando, nos centros de formação escolar. Assim, na tentativa de se observar como o texto funciona, isto é, como produz sentidos, pode-se dizer que a linguagem, como está posta, representa um interdiscurso do DP com o discurso do modelo tradicional de ensino, rígido e centrado no saber do professor que ditava as normas e regras do “bem” falar e escrever. Há também um interdiscurso com o discurso religioso, metaforicamente, na medida em que há uma figura central, o professor, ainda “canonizada” como a detentora unilateral do saber.

4.3.2 A objetualização do referente: o “é porque é”

Historicamente, quando se fala sobre o discurso pedagógico, de cunho autoritário, este é relacionado a uma postura pautada na transmissão cartesiana dos conteúdos, isto é, um modelo de ensino tradicional, baseado na transmissão unilateral de regras pelo professor ao aluno.

Em outras palavras, a abordagem de conteúdos é pautada na paráfrase da gramática normativa. De acordo com Orlandi (2006, p. 84), “[...] no discurso autoritário, temos a polarização da paráfrase [...]”. Os professores repetem os tópicos de gramática normativa, como um agente único que domina a palavra. O DP aparece como o discurso da cientificidade do ensino da gramática.

De acordo com Uchôa (2007, p. 16-17),

tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil esteve sempre mais voltado para os conteúdos gramaticais [...]. É [...] com base nesta representação [...] que muitos professores se sentem seguros profissionalmente, competentes no seu mister.

Manter a imagem de professor competente, que domina a Língua Portuguesa, ainda que essa se resuma apenas a tópicos gramaticais, ainda segundo o autor, é

[...] uma expectativa que a sociedade tem do saber dos profissionais da linguagem (incluídos, naturalmente, os professores) e do comportamento

linguístico que deve nortear os falantes para poderem ser considerados cultos (ibidem).

De acordo com o autor, o professor de língua portuguesa deve saber e usar a gramática normativa para ser considerado culto e, sobretudo, deve dominar suas regras constituintes, para ter legitimado seu papel de professor. O conhecimento da gramática normativa confere um caráter de prestígio do profissional frente a si mesmo e à sociedade.

Orlandi (2006), afirma que esse comportamento é motivado pelo DP, pois esse é responsável pela inculcação de “verdades” acerca do uso da língua e acerca do papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. A partir da ação do DP estabelece-se o “é porque é”, isto é, o autoritarismo no que se refere ao uso, ensino e aprendizagem do português, que não dá margem ao desenvolvimento de justificativas para os pontos de vistas tomados no ensino de português. Segundo a autora, existem traços discursivos materializados nesse posicionamento, a saber:

ao nível da linguagem sobre o objeto, o uso de dêiticos, a objetualização (isso), a repetição, perífrases. Ao nível da metalinguagem, definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas (Op. Cit., p. 19).

No *corpus* em apreciação, tentaremos identificar, a partir de traços discursivos ali presentes se existem dêiticos³⁶, em relação ao uso da linguagem, isto é, se há a objetualização do referente, que auxiliam na caracterização do caráter autoritário do “é porque é” no DP sobre o ensino de português. Entretanto, serão observadas, sobretudo, ocorrências dêiticas apenas em relação ao uso da linguagem voltada à tentativa de objetualização do referente.

Para contextualizar a noção de dêiticos, pode-se dizer que, de acordo com Paveau (2006, p. 179), “são chamadas *dêiticas*, as formas que recobrem geralmente ao mesmo tempo os indicadores pessoais e espaço-temporais [...]”

Essa modalidade de estudo da dêixis pode ser considerada como estudo da dêixis fundadora. O estudo de coordenadas espaço-temporais e de pessoa, através

³⁶ Deixa-se claro que não se trata nessa pesquisa a questão da dêixis de forma aprofundada, mas apenas em seus aspectos gerais, ressaltando que devido à sua complexidade, a abordagem será verticalizada para uma apreciação de características do DP à luz da modalidade da dêixis apresentada por Paveau (2006) e Benveniste (1995).

da observação do emprego de advérbios de lugar e de tempo e de pronomes pessoais de primeira, segunda e terceira pessoa.

Em outras palavras, a dêixis corresponde aos termos que auxiliam na identificação das coordenadas de espaço e tempo nas quais estão apoiados os enunciados. “Os dêiticos remetem a situações concretas”. O “quando” e o “onde” determinadas situações ocorrem (FOUCAULT, 2008, p. 109).

Os dêiticos pessoais são marcados pela ocorrência dos pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas. Segundo Benveniste (1995, p. 250), “*eu* [...] implica um enunciado sobre o ‘*eu*’ [...] ‘*tu*’ é necessariamente designado por “eu” e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do ‘eu’”. Isso significa dizer que a posição do “eu” é dominante e, com base na posição do “eu”, estrutura-se a posição do “tu”.

Em relação ao “ele”, esse tem um estatuto diferente. A terceira pessoa -ele - é considerada uma não-pessoa, ou seja, um objeto. “Eu” e “tu” falam sobre “ele” (algo ou alguém) considerado um objeto, coisa.

A dêixis de lugar refere-se à locação espacial, a localização discursiva dos participantes. Geralmente são marcadas pelo uso de pronomes demonstrativos (este, esse, aquele), advérbios de lugar (aqui, lá, ali, cá). A dêixis temporal consiste em relações temporais que remontam à produção da fala. São demarcadas por advérbios de tempo. (ontem, hoje, agora, amanhã).

Veja-se, no *corpus*, a ocorrência de referências dêiticas:

Enunciado 01

Felipe: e no anexo “Hanivel de em branco”, você compreende porque nunca houve, nem haverá nada a nível de são Paulo, a nível de Brasil ou a nível de mundo.

AP: moçada o pessoal se enxerga **aqui** ou não?

Felipe: Acho que **muitas pessoas** vestem a carapuça. Ouvindo **isso aí elas** começam a se corrigir. Parar de falar o “a nível de” gratuito. (Grifo nosso).

No enunciado 01, foram destacados os seguintes elementos: “aqui”, “muitas pessoas”, “isso aí elas”. Esses termos auxiliam na situação do discurso no espaço e tempo. O advérbio de lugar “aqui”, em “o pessoal se enxerga aqui ou não?”, refere-se ao espaço da Língua Portuguesa considerada não culta, imprópria, errada. A fatia da população que precisa ser ensinada de forma correta, que precisa ser corrigida.

O termo “muitas pessoas”, situa-se no lugar do “ele”, da não pessoa (Benveniste, 1995).

Na sequencia, a expressão “ouvindo isso aí elas”, em “ouvindo isso aí elas começam a se corrigir”, há a relação com o ensino tradicional, marcado pelo exercício de memorização de regras gramaticais. Um modelo pedagógico de ensino tradicional, concebido de cima para baixo, ou seja, no qual os alunos recebem, através do professor, o que deve ser estudado e aprendido, sem a oportunidade de discussão do referido assunto. A referência à continuidade do modelo de ensino tradicional é expressa através da forma verbal “ouvindo”, no gerúndio. O gerúndio indica uma ação que está em andamento, uma ação que não está completa.

Assim, o ensino de regras de gramática continua em andamento, eles, aqueles que precisam aprender, os “alunos”, devem continuar ouvindo a forma correta de falar, para conseguir aprender, pois apenas “ouvindo [...] elas começam a se corrigir”.

A dêixis ocorre no discurso também apresentando traços do espaço e do tempo em que esse discurso ocorreu ou faz referência. Como exemplo observe-se trechos dos enunciados a seguir:

Enunciado 36

AP: Em português, ou melhor, no português de Portugal, é assim. No português de Portugal, a prática mostra que é assim. Agora veja bem, inicialmente não vale isso. Pra escrever, você vai escrever: “consolo-me”, “persigo-te”. Falando sobre o assunto, terá outras dicas **aqui**, pra você mastigar e deglutir melhor essa questão da colocação pronominal. É isso aí.

Enunciado 09

Paulo: [...] É a **mesma coisa** do ‘menas’, que vai concordar: eu estou menas cansada, ou ela é menas boa, menas engraçada, tem pessoas que fazem essa concordância com o substantivo. (Grifo nosso).

Note-se, no enunciado 36 acima, a presença das palavras “aqui”, “isso” e “mesma coisa”. Os termos destacados remetem ao contexto espaço-temporal de realização do discurso. O advérbio de lugar “aqui” remete ao local, que não necessariamente remete-se ao espaço físico rígido. No caso específico do *corpus* em estudo, o “aqui” refere-se tanto ao ambiente do programa – o estúdio – numa forma estrita - aqui no programa “Nossa Língua Portuguesa” - quanto ao ambiente

escolar, à escola, que está representada no programa – aqui, na escola, ensina-se a questão do uso dos pronomes.

Assim como o pronome “dessa”, em “dessa história”, no enunciado 09, refere-se a um assunto que não está no intradiscurso, ou seja, remete a algo que foi enunciado fora da situação de enunciação, pertence ao interdiscurso, uma FD proferida em outro contexto e retomada pelo sujeito AP. A expressão “mesma coisa” também faz referência a algo que se refere à exterioridade. O assunto, isto é, o referente é denominado como uma “coisa”, comparado a algo que fora referenciado antes, ou em outra situação enunciativa. Agora, observem-se os trechos dos enunciados a seguir:

Enunciado 01

A grande preocupação talvez seja passar para as pessoas, apresentar **a coisa** de uma maneira que se perceba que é errado, então um personagem que ele exalte tanto **isso** que **a pessoa** comece a se tocar que realmente é um absurdo ou que você interprete, mas de maneira a mostrar que está errado...

[...]

Enunciado 09

acho que vale a pena ressaltar assim a nossa humilde contribuição por esse programa. [...] Acho que se as pessoas pensassem cinco segundos a mais antes de falar as **coisas**, metade dos erros talvez não acontecesse da maneira que acontece.

Enunciado 10

[...] Mas de qualquer forma, acho que o importante é **você** se esforçar pra falar corretamente, para não cometer determinados erros. **Isso** a gente faz tanto ao falar quanto ao escrever o programa.

Felipe: agora, a gente tem também personagens que são o extremo oposto **disso**.

Os termos destacados nos enunciados, (a coisa, isso, coisas) referenciam a objetualização do referente, ou seja, o assunto. A “coisa” é a Língua Portuguesa, quando utilizada fora do padrão formal. Contudo, não se discute a Língua Portuguesa, mas a determinação de regras prescritivas de uso através de “dicas” de como falar e escrever corretamente. O que é importante é “falar corretamente”, “não cometer determinados erros” e não interessa saber o porquê de tal assertiva. Para Possenti (2009), isso gera um efeito de sentido de incapacidade por parte dos intelectuais que trabalham com a língua. Para o autor, essa postura é incoerente e, por vezes, preconceituosa.

Observa-se também a ocorrência dos termos “a pessoa” e “você” que corresponderiam aos destinatários discursivos, o “tu” da dêixis ao qual o “eu” se refere: a imagem do aluno (B), para o qual o professor (A) transmite um ensinamento, notando-se que a imagem de (B), geralmente, remete-se àquele que não sabe falar e/ou escrever corretamente.

O uso de tais termos colabora na construção do DP autoritário na medida em que contribui na composição do espaço de poder e controle do saber por parte da instituição. Notem-se os trechos do enunciado 32 a seguir:

Eu já tratei **aqui**, no “Nossa Língua Portuguesa”, do problema da colocação pronominal, colocação dos pronomes oblíquos, os átonos, um palavrazinho aí.

[...]

O aluno escreve **ali** na redação “me disseram”, toma uma bronca do professor que não explica ao aluno de **onde vem essa** história. (grifo nosso)

Na sequência discursiva acima, pode-se observar a presença dos advérbios de lugar “aqui” e “ali”; a palavra “onde” como advérbio interrogativo de lugar; “vem”, verbo vir e “essa”, pronome demonstrativo. Inicialmente, vejamos os advérbios de lugar: o primeiro, “aqui”, localiza o espaço do “Nossa Língua Portuguesa”, o espaço institucional, no qual se tratam dos assuntos, a exemplo da colocação pronominal. Na sequência, o advérbio “ali” remete ao espaço onde o aluno se encontra, o lugar do erro, do “me disseram”, do lugar da submissão, sujeito à “bronca do professor”.

Os advérbios constituem-se enquanto dêiticos remetendo aos espaços em que a língua circula: o espaço institucional, legitimado como do conhecimento – “aqui”, o lugar de quem sabe, de quem ordena e “ali” – o lugar de quem não sabe e segue regras. Esse espaço não é concreto. De acordo com Pêcheux (1997a, p. 82), os processos discursivos funcionam através de formações imaginárias “[...] que designam o lugar que A e B atribuem cada um a *si* e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro [...] o referente pertence igualmente às condições de produção”.

4.3.3 A posição-sujeito de “professor-cientista” do AP³⁷

Quando se fala sobre posição-sujeito nesse trabalho, se fala sobre posições discursivas advindas do contexto sócio-histórico e ideológico, materializadas no discurso através da língua. Vale dizer que as posições-sujeito estabelecem-se a partir de tomadas de posição da forma-sujeito. A tomada de posição é conceituada por Pêcheux não como um ato pragmático, da ordem do sujeito-falante, mas ao contrário, como um efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso transversal. Contudo, lembrando-se de que a forma-sujeito regula as posições-sujeito, mas não garante sua identificação plena, devido aos já mencionados equívocos e falhas do processo de assujeitamento.

Com base no fato que o sujeito adquire sua forma-sujeito a partir da FD à qual está vinculado e que para cada forma-sujeito pode haver diferentes posições-sujeito, quando se trata do DP em relação à forma-sujeito professor, observa-se que esta

[...] apropria-se do cientista e se confunde com ele [...]. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio detentor daquele conhecimento. (ORLANDI, 2006, p. 20).

O DP auxilia na hierarquização das posições-sujeito professor-cientista e aluno através do uso da metalinguagem que concede ao fato um caráter científico. De acordo com Orlandi (2006), o uso de imperativos e retomadas, por exemplo, constituir-se-ia numa manifestação discursivo-pedagógico autoritária.

No *corpus*, o sujeito-professor corresponde ao apresentador do programa. Ele assume a posição de professor-apresentador, conduzindo entrevistas enquanto ensina tópicos de Língua Portuguesa aos sujeitos-alunos imaginariamente formulados pelo sujeito-professor-apresentador.

Nos *corpus* em análise podem-se destacar os seguintes trechos dos enunciados 76:

³⁷ Termo utilizado nessa pesquisa para indicar o sujeito apresentador-professor.

AP: A história é a seguinte: o verbo fazer é um caso específico da língua. Quando ele, verbo fazer é usado na indicação de tempo, quando é usado para indicar tempo transcorrido, **não deve ser flexionado** (Grifo nosso)

e enunciado 05:

[...] Os Titãs cantaram ‘pra’ gente ‘Pra dizer adeus’ e nessa letra há um trecho que diz ‘não dá pra imaginar quando tal e tal’. Bom, “dá pra”, “não dá para”, tudo bem, maravilha, música popular, isso se fala, isso se canta, **isso se diz, isso não se escreve**. No lugar de “não dá pra”, **o que se deve fazer, no texto formal é dizer** “não é possível”, ou algo equivalente. Isso que você vai ver é um recurso o “não dá pra”, é um recurso muito comum, muito corrente. (Grifo nosso)

Observe-se o uso das expressões “não deve ser flexionado”, “não deve frequentar o padrão escrito”, “não se deve escrever”, “isso se diz, isso não se escreve”, “o que se deve fazer é”. Essa sequencia de trechos dando ideia de imperatividade alude ao fato de o sujeito-professor ser considerado, ilusoriamente, como o detentor do saber e como fonte do conhecimento. O sujeito-professor, assim como os demais sujeitos, esquece-se de que não é a fonte do saber, nem detém o controle sobre o que é dito por ele. “Pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, *dizer e saber* se equivalem [...]” (ORLANDI, 2006, p. 21). O professor é a autoridade do saber institucionalizado. No trecho do enunciado 63 abaixo:

“Por que não se abrir?”, “Por que não se abrir?” “Por qual razão não se abrir?”. Esse porque é separadíssimo, o “por” aqui e o “que” lá sabe Deus onde. Toda vez que for possível substituir “por que” por “por qual razão”, “por que razão”, esse porque **deve ser** separado. [...].

Mais uma vez percebe-se a presença da forma imperativa na expressão “deve ser separado”. Não se trata de um verbo especificamente escrito no imperativo, no entanto, o jogo simbólico do DP autoritário instaura os enunciados desse sujeito-professor como imperativos, ou seja, indicando uma ordem.

Na sequencia acima, O DP, sob a perspectiva da AD, constrói-se a partir de traços e/ou marcas discursivas. O uso de expressões que indicam delimitação e ordem restringe o uso da língua, ou, melhor dizendo, “saber a língua”, às regras apresentadas. Não se justifica, cientificamente, a separação do porque, por exemplo. Não se justifica o porquê da variação no uso, somente determina-se que o

uso “x” ou “y” é certo ou errado. Apenas normatiza-se que o uso não deve ser feito ou deve ser feito em dadas situações.

O DP confere ao sujeito-professor o status de detentor do discurso da cientificidade sobre o uso da língua. As posições-sujeito são evidenciadas pelas marcas discursivas que denotam uma “aparência de autonomia”, (Pêcheux, 1997, p. 164), isto é, que o que é dito pelo professor, enquanto sujeito de direito – aquele que tem o direito de dizer algo – nada mais é que uma ilusão de que ele é a fonte do dizer, que o que o sujeito diz foi criado exclusivamente por ele.

O professor-cientista utiliza como aporte científico a gramática normativa e referência lexical extraída de dicionários, tomando-as como conhecimento oficial sobre a língua. Considere-se como exemplo a sequencia extraída do Enunciado 56 presente no *corpus*:

No dia a dia todo mundo diz “duplêx”, todo mundo diz “triplêx”. Quem é que tem razão? Oficialmente, tem razão o dicionário. Os dicionários, eles ensinam que “quicá” quer dizer “talvez” e ensinam que a pronúncia correta é “látex” e ensinam que a pronúncia correta é “dúplex”, “tríplex”. E agora você escolhe. É isso.

Há uma suposta liberdade de escolha por parte dos alunos, materializada com a expressão “você escolhe”. Porém, infere-se que quem tem razão é o dicionário e não o que todo mundo diz, pois ele representa o discurso “oficial” a respeito do uso da língua, de acordo com o sujeito-professor. Note-se que há um revestimento de oficialidade por parte do sujeito-professor-cientista. Observe-se o exemplo a seguir, enunciado 77 e 78:

*Se você não pode ser forte,
Seja pelo menos humana,
Quando o papa e o seu rebanho chegar,
Não tenha pena,
Todo mundo é parecido
Quando sente dor. (Enunciado 77)*

“Papa”, “seu rebanho”, um mais um dois. Dois, plural. Aí não há o que fazer. O verbo deveria ter sido conjugado no plural, “quando o papa e o seu rebanho chegarem”. Um mais um, dois é plural: “quando o papa e seu rebanho chegarem”. Aí houve um escorregão na concordância, paciência, não houve respeito a uma norma básica, e fez uma concordância no singular, equivocadamente, mas, por favor, “Quando o papa e o seu rebanho chegarem”. É isso. (Enunciado 78)

Segundo Orlandi (2006), o professor-cientista diz que e, por isso, sabe que. Ele autoriza o saber ou não do aluno. Nesse enunciado, o sujeito-professor é aquele que sabe e indica que a não marcação do plural é um “escorregão”, um ato de desrespeito, conseqüentemente um erro. Não uma variação do uso da língua. Há a ilusão do saber que faz com que se percam os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem de LP, a exemplo do estímulo à experimentação e à pesquisa.

Observam-se também alguns enunciados em que o AP indica que não se deve discriminar o sujeito devido ao modo como ele fala, como se pode ver na sequência de enunciados abaixo:

Enunciado 43

É claro que se você tivesse que escolher um hidratante que proteja o couro dela é “tom bom”. Ela ia dizer assim ó³⁸: “Toom boom”. Qual é o creme que penetra e “renera” cada fibra, deixando o couro firme e macio, doidinho pra brilhar. Viu?! Tom Bom não mancha e dura até a última gota. Agora se você ainda usa graxa e esses treco que emporcalha tudo, eu acho que a sua vaca tá indo é pro brejo!

Enunciado 44

AP: vamos ouvir o depoimento da fonoaudióloga Sandra Péla a respeito desse problema, dessa troca de letras, troca de sílabas e tal, vamos ver o que ela tem a nos explicar, vamos lá.

Enunciado 45

Fonoaudióloga: na produção correta dos sons de fala precisamos pensar em algumas estruturas que são necessárias pra isso. Então, olhando por esse esquema, a gente pode observar, num corte do corpo humano, que o ar vindo lá dos pulmões sobe pela laringe, produzindo o som nas cordas vocais ele vai ser modificado no trato vocal ou caixa de ressonância. Esse trato vocal é que vai dar a característica específica pra cada som. Por exemplo, se o ar escapa mais pelo nariz que pela boca, então temos os sons nasais, como “m” e “n”. Se o som é produzido durante o fechar dentro dos lábios, então temos os sons, pelo menos, do “p” e do “b”. Quando todo esse mecanismo está alterado, nós temos aquilo que conhecemos hoje em dia como dislalia ou distúrbio articulatorio que antigamente era chamado de rotacismo. No caso das crianças, podemos observar alterações decorrentes ou de um atraso no seu desenvolvimento normal esperado para fala ou no caso de, realmente, tem uma distorção, um distúrbio maior por diversas causas. Ou por uma alteração na habilidade motora esperada pra ela, ou, por exemplo, alteração no comando do sistema nervoso central dessa produção. No caso dos adultos, nós podemos pensar trocas articulatorias de simplesmente dos fonemas, ou, como por exemplo, falar de palavras “Cráudia” e “Cláudia”, ou até em sílabas, por exemplo, no caso do comercial, “regera” e falar “renera”, como o visto, isso é considerado simplesmente uma troca, uma alteração, de problema cultural. A pessoa traz essa alteração em função do seu meio.

³⁸ Imitando mugido de uma vaca.

Enunciado 46

AP: Pois é, o problema tem explicação científica e até tem solução científica, isto em muitos casos. Há tratamento pra isso, faz-se realmente um tratamento para que a pessoa aprenda a impostar a voz, a pronunciar melhor e a não cometer esse tipo de deslize.

O importante é que aqui fique a seguinte mensagem: ninguém deve ser discriminado por isso não, o problema existe, mas uma pessoa não deve nunca ser discriminada só porque ela fala “Cráudio” em vez de “Cláudio”. Alguma coisa poderia ajudá-la, dependendo do meio em que ela vive, como disse a doutora, poderia até haver uma solução de outro nível. Porém, de qualquer maneira, nada de preconceito, por favor. É isso aí.

Note-se que ao partir da propaganda, na qual uma personagem de empregada doméstica, ao falar sobre um produto para couro, utiliza a palavra “renergera” ao invés de “regenera”, o sujeito-professor aborda a questão da dislalia – uma disfunção do aparelho fonador, que faz com que o falante troque letras e sílabas das palavras. Para tanto, utiliza a fala de uma fonoaudióloga como o discurso do saber científico. Contudo, durante sua explicação, a fonoaudióloga relaciona esse “problema” a uma questão cultural. “A pessoa traz essa alteração em função do seu meio”. Ou seja, são levados em consideração, fatores sociais.

Contudo, o AP manifesta que a troca de letras recai num problema clínico, que deve ser tratado por uma fonoaudióloga: “vamos ouvir o depoimento da fonoaudióloga Sandra Péla a respeito desse problema, dessa troca de letras, troca de sílabas e tal”. Não se aborda a questão da variação linguística, mas uma disfunção física do trato fonador que ocasiona um “deslize” na fala, para o qual há tratamento: “Há tratamento pra isso, faz-se realmente um tratamento para que a pessoa aprenda a impostar a voz, a pronunciar melhor e a não cometer esse tipo de deslize”. Apesar de mencionar a necessidade de não se considerar a pronúncia “Cráudio” ao invés de “Cláudio”, como preconceituosa, o preconceito ainda se manifesta na medida que a variante não formal “Cráudio” é considerada uma disfunção. O fato de não se levar em conta os diferentes níveis de linguagem, ou pior, considerá-los como inferiores ou apenas “erros”, constitui-se num ato de preconceito linguístico (POSSENTI, 2009).

Pode-se dizer então que, para esse sujeito, quando “se *fala* errado não fala português, [...] então não sabe falar [...] trata-se de um preconceito” Possenti (2009, p. 21. Grifo do autor). A forma-sujeito professor cientista, aqui denominada também

como AP, estigmatiza a forma-sujeito aluno, ao afirmar que a sua apropriação do idioma é “errada” ou um “problema” a ser corrigido.

Percebe-se que na construção do discurso no qual a forma-sujeito professor se instaura, faz-se sempre uma retomada de conceitos, utilizando-se a língua para explicar a língua, isto é, faz-se uso da metalinguagem.

4.3.4 Metalinguagem: a institucionalização do saber sobre a língua portuguesa

De forma geral, a metalinguagem corresponde ao uso da linguagem para se falar sobre a linguagem. De acordo com o site www.dicionarioaurelio.com, a metalinguagem é conceituada como a linguagem que se utiliza para descrever outra linguagem ou significação, a saber, o que se diz sobre a língua, a exemplo das informações contidas em dicionários e gramáticas.

Assim, na frase “Cozinhado é um particípio de cozinhar”, tem-se um exemplo de metalinguagem. Uma palavra da língua portuguesa, escrita em observância das regras da língua é explicada utilizando-se uma regra gramatical da língua. A exposição da língua falando sobre a língua.

Entretanto, a metalinguagem, sob o ponto de vista teórico no qual esse texto se apoia, quando se trata do DP, opera em relação não apenas à verificação da apreensão do código. Segundo Orlandi (2006, p. 19)

[...] não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, sobre o seu conteúdo referencial, apresentando-se assim, um só caminho: o do saber institucionalizado, legal ou legítimo (aquele que se deve ter). [...] através da metalinguagem, o que se visa é a construção da via científica do saber que se opõe ao senso comum [...].

Orlandi aponta para o uso da metalinguagem como arma de inculcação, na medida em que determina o que deve ser transmitido e aprendido. No que tange ao material em análise, a metalinguagem é utilizada a partir da retomada da gramática normativa como explicação do que é a Língua Portuguesa. A língua é significada a partir de tópicos de gramática – a língua pela língua – de maneira objetiva e acrítica.

O uso da metalinguagem tem no DP a função de responder a questões do tipo “posso dizer com minhas palavras? Cujas respostas são: pode ou não pode, ou, mais benevolmente, se diz que pode para depois se recusar essa linguagem e substituí-la por outra ‘mais adequada’” (ORLANDI, 2006, p. 20). Com relação a esse tópico, observem-se as sequências abaixo:

Enunciado 56

Você ouviu o que disse o Jô? Jô disse “látex”. “Látex”. Isso mesmo “látex”. Só que todo mundo fala “latex”. Mas o dicionário ensina que a palavra é paroxítona – látex. [...] No dia a dia todo mundo diz “duplêx”, todo mundo diz “triplêx”. Quem é que tem razão? Oficialmente, tem razão o dicionário. Os dicionários, eles ensinam que “quicá” quer dizer “talvez” e ensinam que a pronúncia correta é “látex” e ensinam que a pronúncia correta é “dúplex”, “trípex”.

Enunciado 57

por falar em “x” e “ch”, tem uma coisa muito engraçada, porque as pessoas dizem que na palavra “lixo”, por exemplo, o “x” tem som de “ch”. Nada disso né! O “ch” é que tem som de “x”! [...] Não vamos inverter aí não!

Enunciado 41

Eu acho o seguinte: você pode tranquilamente falar “lembra de mim”, não há nenhum problema. Quando você for escrever e adotar um outro padrão, um outro registro linguístico, aí convém que você, efetivamente, obedeça àquilo que está nos manuais, que está nos livros de registro de regência.”

Enunciado 07

O Lobão também usou o “não dá”, “não da pra”, “não é possível”. E aí, como é que a gente fica? **Isso está errado? Isso não está errado. Isso é adequado a um determinado nível de linguagem, a fala, por exemplo.** Todo mundo fala isso e vai continuar falando. Na hora de usar o padrão formal da linguagem, nem pensar, não dá pra usar isso no padrão formal, ou seja, não é possível usar isso no padrão formal. É isso aí (Negrito nosso)

Enunciado 32

Querer impor ao brasileiro que seja “disseram-me” é uma coisa um tanto quanto esquisita. Você vai ver que no Brasil isso é uma tendência, uma tendência de se usar o pronome oblíquo no início da frase, é uma tendência irreversível, bobagem não seguir.

“Me leve para as bordas do céu”, “me leve para onde nasce a chuva”, “me deixe cavalgar”. O brasileiro fala assim. Oficialmente, isto está errado, numa prova de português, em vestibular, num concurso, você é obrigado a dizer que o pronome fica depois do verbo “leve-me”, “deixe-me”, por aí vai.

As sequências acima citadas utilizam o recurso da metalinguagem para indicar o que é mais adequado quando se trata do uso da Língua Portuguesa, assim como o seu ensino. O adequado é seguir as gramáticas e dicionários. Isto é, você (o aluno) pode manifestar um uso diferenciado do prescrito nas gramáticas normativas e outros manuais de uso do idioma, até porque, por vezes, esse representa o uso

corrente. Entretanto, estará incorrendo num desvio à norma. No espaço do DP, de acordo com Pfeiffer (2005), a língua é tomada na equivalência da metalinguagem que fala sobre a língua. Ambas são mescladas e confundidas como fonte do dizer institucionalizado, fazendo com que o caráter interpretativo da metalinguagem seja apagado.

Isso significa dizer que se fixa uma definição acerca do referente, que estabelece uma paráfrase da gramática normativa, compreendida e transmitida como sinônimo de língua oficial. A metalinguagem, nessa ótica, “não trata da explicação dos fatos, mas de determinar a perspectiva de onde devem ser vistos e ditos” (ORLANDI, 2006, p. 30). Assim, os sentidos de objetualização, metalinguagem, cientificidade, bem como a falsa ideia de utilidade, interesse e informatividade do ensino de gramática, estabelecidos no DP autoritário, visam à criação do sentido de transparência da linguagem, como se fosse possível ver a língua portuguesa através da gramática normativa. Esquece-se de que a língua é atravessada pela história e pela ideologia e que, por isso, ela é opaca, ou seja, preñe de sentidos de acordo com olhar lançado sobre ela.

Deve-se deixar de considerar a língua “como um utensílio a ser adquirido [...], pois, os dicionários, as gramáticas, os manuais de redação, a própria mídia [...] não são *A língua portuguesa falada no Brasil*” (PFEIFFER, 2005, p. 33-35, itálico da autora). Ao utilizar as letras de música e as opiniões de falantes da língua nas ruas como exemplos do que é certo ou errado no português, resume-se o ensino do idioma a uma bula de remédio, como se ensino de língua se resumisse a uma fórmula. Essa postura se contrapõe ao que está expresso nos PCN de Ensino Médio, quando evidenciam que é direito do educando, sem quaisquer distinções,

- a formação da pessoa de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento da autonomia intelectual e do pensamento crítico
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 2000, p. 11)

O material aqui em análise faz parte, justamente, do conjunto de estratégias de ensino de língua portuguesa aos alunos de escolas públicas. Nesse aspecto, como oportunizar o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e autônomo, pautado na sociedade em que esse aluno está situado, a partir de um ensino ancorado apenas na repetição de regras gramaticais e no estabelecimento da dicotomia do certo e do errado?

Os enunciados das formações discursivas do DP evidenciaram que, a despeito do funcionamento lúdico – que indica a polissemia, a possível liberdade de pensamento e manifestação dos educandos, por exemplo – e do funcionamento polêmico – aquele que instaura a dúvida, o questionamento, a criticidade a partir da defesa de pontos e vista e o estímulo à pesquisa e ao conhecimento do referente – o funcionamento autoritário permaneceu soberano, indicando que, acima das possibilidades discentes, deve-se ouvir e seguir pressupostos já estabelecidos por uma figura de professor que detém o saber e a forma como se apropriar do mesmo.

5 CONCLUSÕES

Apontou-se, no início desse trabalho, que o objetivo geral consistiria na investigação de aspectos do discurso pedagógico presente no *DVD Escola de Língua Portuguesa* nº 14, visando identificá-lo como predominantemente autoritário, de acordo com o conceito proposto por Orlandi (2006). Para tanto, a hipótese inicial defendia que o DP presente no *corpus* é de cunho autoritário e que esse operava sob uma espécie de mascaramento produzido a partir dos discursos lúdico e polêmico.

A partir das leituras e considerações da AD e suas filiações, percebeu-se que esse mascaramento e caráter autoritário presentes nos enunciados que compunham o *corpus* faziam parte de um processo de “inculcação”, no qual o termo “ensinar” mascarava o termo “inculcar”. Isso significa dizer que, no DP, o que vigora é a imposição de um ponto de vista unilateral acerca do processo de ensino e, no que tange ao ensino de LP, esse processo apoia-se na imposição, predominantemente, de tópicos de gramática normativa, como sinônimo de língua.

Assim, observou-se que o discurso presente, nos enunciados do material analisado, corrobora a hipótese apresentada, sendo ele, de forma geral, um mecanismo de “inculcação” de tópicos de gramática normativa, como sinônimo de Língua Portuguesa, através da imagem de um sujeito-professor que, através de suas “aulas”, transmitia o conhecimento da língua aos sujeitos-alunos.

Como fora mencionado, a hipótese apontava ainda para a existência de discursos lúdicos e polêmicos como aporte para o mascaramento do DP autoritário e que esses discursos advinham de entrevistas, músicas e propagandas presentes no mesmo.

Assim, o *corpus* foi composto a partir da transcrição do DVD, visto que o mesmo é um material gravado em áudio e vídeo. A escrita procurou ser o mais fiel possível ao material, com a transcrição das passagens verbalizadas e escritas, usando-se discurso direto.

Como a transcrição revelou-se extremamente extensa, o que tornaria a análise extremamente complexa, optou-se pela transcrição apenas de enunciados

referentes ao ensino de língua portuguesa e posterior numeração dos mesmos, de acordo com a sequência em que aparecem no programa, para facilitar a consulta e análise dos mesmos.

Dessa maneira, após a contextualização do DP no campo da educação e, de forma mais específica, dos modelos pedagógicos adotados no Brasil, bem como de aspectos dos pressupostos teórico-analíticos e metodológicos da AD, relacionados, de forma direta ou indireta, ao DP, iniciou-se o processo de investigação com o contraponto entre o aporte teórico e o *corpus*, observando-se como as conceituações levantadas refletiam-se no *corpus* e vice-versa.

Observou-se que o discurso lúdico, como aquele que permite a reversibilidade livre entre os interlocutores, passando-se de um ponto de vista a outro, é quase ausente no *corpus*. Quando materializado, sobretudo, através do uso da linguagem poética presente nos trechos das músicas utilizadas, o discurso lúdico visou criar um efeito de sentido de ludicidade, interpretado aqui como um auxílio ao mascaramento do DP autoritário. Percebeu-se assim que esse funcionamento discursivo foi usado, em sua grande maioria, para o ensino de gramática normativa, funcionando como um DP autoritário disfarçado de lúdico.

Observaram-se ainda momentos em que os interlocutores pareciam tentar dominar o referente, como nos enunciados que fizeram referência a entrevistas realizadas com diferentes pessoas na rua. Essa possibilidade de interação controlada entre os interlocutores é classificada como DP polêmico. Observou-se o uso de termos antitéticos, como “sim” *versus* “não”. Assim, evidenciou-se, *a priori*, a presença do mesmo no *corpus*. Contudo, mais uma vez, após a apresentação dos pontos de vista dos interlocutores, o discurso do saber institucionalizado predominou, afirmando que determinados posicionamentos acerca do uso do português eram “corretos” e outros “incorretos”. Havia sempre uma palavra final, expondo que a língua manifesta nas gramáticas, dicionários, manuais de uso do idioma, bem como na fala do professor corresponderiam ao modelo que deveria ser utilizado pelos falantes de português. Pensando-se o gesto de leitura como um gesto interpretativo, fez-se a leitura da presença do DP polêmico como um aporte para o DP autoritário. Através das entrevistas, exemplificou-se como o “povo” utiliza a língua portuguesa de maneira equivocada e a necessidade de correção desse uso.

Infere-se assim que a presença do discurso autoritário no *corpus* ocorre de forma maciça. O uso de imperativos, dêiticos, metalinguagem, dentre outros aspectos, evidenciaram uma posição-sujeito que se transveste como cientista da linguagem e, com isso, dono do saber sobre a mesma. A repetição exaustiva de regras gramaticais, a não observância da existência de variantes linguísticas e o preconceito linguístico, constituem as FDs do *corpus*. Essas evidenciam a relação da língua portuguesa com o domínio da gramática normativa, a língua oficial, de prestígio, ligada ao poderio econômico ao status social.

A partir desses fatores, o DP autoritário materializou nos enunciados o que é “certo” e o que é “errado” na língua, como se essa distinção fosse algo natural, de base linguística e não fruto de questões exteriores a ela. Com isso, observou-se o efeito de cristalização do uso da gramática normativa como aprendizagem de língua oficial, fruto da relação entre língua, história e ideologia.

Notou-se também a relação entre uso da linguagem culta como base para a ascensão social. A assertiva de Pfeiffer (2005, p. 33) explicita a dinâmica do DP na ascensão do aluno presente no *corpus* em apreciação:

[...] para ser possível ao aluno *disputar um lugar social* (leia-se econômico), é preciso que ele adquira a norma culta, [porém] [...] não se *adquire* uma língua, inscreve-se nela no instante mesmo em que a língua é tomada pelo sujeito. Dizer *aqui está o modelo, siga-o e seja feliz* é uma armadilha das mais cruéis [...]. (itálico do autor)

Esse é o mecanismo do DP autoritário que se repete no *corpus* em investigação: são lançados modelos do que “se pode” e do que “não se pode” falar e/ou escrever para que o aluno o memorize e, a partir daí, consiga galgar os degraus do desenvolvimento pessoal.

Assim o esquema de inculcação pode ser descrito como o desenvolvimento e uso de estratégias discursivas para a transmissão de um determinado modelo de língua, através de marcas discursivas. Esses traços evidenciaram a imagem que o aluno deve ter sobre determinado assunto, de acordo com o que fora exigido pelo professor, bem como a imagem que o professor faz a respeito do que o aluno imagina sobre o referente, ou ainda a imagem que o professor faz de si mesmo. A imagem predominante é a que o professor faz em relação ao saber do aluno e ao que ele deve saber.

Pode-se mencionar também que o DP autoritário, analisado no *corpus*, ancora-se no interdiscurso com o discurso religioso, em relação ao modelo pedagógico de ensino de língua. Esse é de caráter predominantemente tradicional, centrado na figura de um professor que opera de um pilar sagrado que o autoriza como “senhor da língua” e não como regido por ela. Tem-se a ilusão de controle da língua por parte do sujeito. Contudo, “a língua não é uma veste que o sujeito toma e faz dela o que quer” (PFEIFFER, 2005, p. 36). Como evidencia Orlandi (2002), é através da língua que o sujeito se estrutura. O sujeito é um sujeito de linguagem.

O DP autoritário ancorou-se ainda na problemática da discussão das políticas de planejamento de práticas pedagógicas condizentes ao ensino de Língua portuguesa. Segundo Zuin (2010), essas vêm sendo discutidas a mais de vinte anos e diversos documentos foram produzidos para tentar nortear o trabalho com o DP no ensino de português.

Segundo as autoras, na década de oitenta, surge uma proposta curricular para o ensino de língua ancorado na visão da linguagem como fruto da “[...] atividade humana, histórica e social, [...] vista como um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resulta, de um longo período histórico, o sistema linguístico utilizado em uma dada comunidade – a língua” (Op. Cit., p. 21).

No *corpus* observou-se que a concepção de língua apresentada parafraseia a concepção de língua presente na proposta de 1988 que atrela as práticas pedagógicas ao ensino da língua ao estudo de um sistema de normas. Porém percebeu-se também a referência às questões de história e sociedade como fatores que interferem em sua constituição e uso, como posto num trecho do enunciado 27: “[...] o que se fala no Brasil é português. É a vertente brasileira da língua portuguesa. É claro que há diferenças no que diz respeito à entonação, à melodia e até em relação ao vocabulário, por que não.”

Esse trecho evidencia que a língua possui “vertentes” e que no Brasil, se fala uma das vertentes do português, levando-se em consideração diferenças geográficas e culturais. Mesmo ocorrendo de forma incipiente, aborda-se o ensino de língua portuguesa que leva em consideração o contexto sócio-histórico e ideológico que permeia sua constituição e a de seus falantes.

Entretanto, Neves (2008) enfatiza que o tratamento pedagógico dispensado ao ensino de língua, geralmente, gira em torno da crítica e desolação. O DP de

cunho autoritário continua sendo o condutor das atividades docentes. Observa-se uma contradição: busca-se evidenciar o respeito à diferença e a valorização da língua portuguesa em suas diferentes modalidades, a saber, formal e informal³⁹, bem como seu caráter sócio-interativo e simbólico, em manuais como o PCN de Ensino Médio, como mostra a passagem: “o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo” (BRASIL, 1999, p. 38). Contudo, na prática, afirma-se a necessidade de domínio da modalidade formal da língua, com base no domínio da gramática normativa. Esse é o posicionamento que ainda se destaca no *corpus* analisado.

Os mecanismos legais acerca das práticas pedagógicas envolvendo a língua deveriam considerá-la em suas diferentes vertentes, frisando-se que, no tratamento escolar, as variantes linguísticas não poderiam ser consideradas defeitos, desvios e/ou como menos legítimas. Porém, o que se observa, na prática, é a

[...] existência de norma lingüística no sentido estrito, o de ‘normatividade’, isto é, de ‘norma-padrão’, ou, mesmo, o de ‘norma culta’. **Norma** é, em qualquer caso, um conceito de estatuto não apenas lingüístico, mas também sociopoliticocultural. (NEVES, 2008, p. 20, negrito da autora).

O universo das práticas pedagógicas, de acordo com Orlandi (2006), deveria enfatizar que

[...] todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados (Op. Cit. p. 26).

Isso significa dizer que é através da ação da ideologia que o sentido parece evidente, como fonte de si, com efeitos de verdade e legitimando a forma-sujeito-professor como autora e controladora do que diz, apagando que o discurso é sempre outro, sempre múltiplo e construído a partir de relações permeadas pela

³⁹ Linguagem formal, nesse contexto, compreenderia os modelos canonizados de uso do vernáculo, valorizando-se a norma culta, ou seja, o conjunto de usos do idioma contidos nas gramáticas normativas. A linguagem informal, por sua vez, corresponderia ao uso do vernáculo em dissonância com o prescrito nas gramáticas normativas. A linguagem informal possui em seu bojo, o uso informal, mais comedido das normas linguístico-gramaticais e a linguagem vulgar, uso de um vocabulário considerado socioculturalmente desprestigiado, de baixo-calão, de uma parcela não escolarizada formalmente e, por vezes, de baixa renda.

história e não pelo sujeito. O *DVD Escola* materializa, através de seu discurso, a tentativa de mascaramento do DP autoritário através do esquecimento de que não é fonte, nem verdade absoluta, sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Com isso não se faz uma crítica, nem tampouco uma defesa do mesmo. Não se pretende estabelecer juízos de valor acerca do *corpus*. O objetivo central fora satisfeito, pois o funcionamento discursivo do material foi investigado e detalhado, comprovando-se a hipótese de que o mesmo é de cunho autoritário e, com isso, caminha na contramão das teorias pedagógicas que evidenciam a necessidade de abertura e ruptura do tradicionalismo pedagógico que recobre o processo de ensino-aprendizagem do português.

Entretanto, não se pode deixar de mencionar, nessa construção, que a contribuição e relevância desse trabalho recai na possibilidade aqui realizada de reflexão acerca de um material institucional de língua portuguesa, utilizado por milhares de pessoas no país. Ao comprovar a predominância do DP autoritário, expressa-se a necessidade de pensar o porquê do não uso do lúdico e do polêmico como instrumentos metodológicos de ensino de português. Planejar políticas pedagógicas objetivando a interlocução e a interação entre professores, alunos e comunidade, discutindo-se os diferentes saberes que transitam na sociedade e que também precisam ser considerados como legítimos e como fonte de estudo.

Por fim, atenta-se para o fato de que o DP aqui estudado pode representar um esboço do modelo de educação trabalhado no país, tendo-se em vista a abrangência do *DVD Escola de Língua Portuguesa* na esfera nacional. A partir do estudado, é possível dizer que o sistema de ensino no país assume uma postura controversa: por um lado planeja políticas de valorização das diferenças linguísticas, sociais e econômicas; por outro dissemina a intolerância, o preconceito e a subserviência. É preciso realizar uma reavaliação crítica do processo de ensino-aprendizagem, bem como da ordem social na qual o sistema educacional está pautado, objetivando, ao menos que o conhecimento adquirido ao longo da vida não tenha que ser deixado do lado de fora da porta da sala de aula. Assim, deixa-se para reflexão as palavras de Marilena Chauí (1980): não seria mais rica uma pedagogia [...] capaz de criar condições (o que pode ser obra tanto dos alunos, quanto dos professores, quanto de todos) para que a descoberta possa acontecer?

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A história da educação no Brasil**. São Paulo: Seven System Internacional Ltda, 2010.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: ORLANDI, Eni Puccinelli, GERALDI, João Wanderley (Org). **Caderno de estudos linguísticos**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1990. p. 25-42.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editora Presença Ltda. 3. ed, 1980.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In.: **Entre o passado e o futuro**. Trad. Maurício W. Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 21-53

BAUER, M. GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, código e controle**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da.; PEREIRA, Luís Fernando Gonçalves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. TOMAZ, Fernando. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Helena Nagamine Brandão. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena B. C. & ATIK, M. Luiza G. (orgs.) **Língua, Literatura e Cultura em Diálogo**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003. Disponível em <http://www.flch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand005.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2011

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ensino fundamental. Secretaria de Educação fundamental: Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 27 de set. 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Bases legais. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 28 de set. de 2011.

CAMACHO, R. O. **O sistema escolar e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Alfa, 1985.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Metodologia da pesquisa ciências da educação I. In: **Laboratório interdisciplinar de tecnologias educacionais**. 1980. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/cursos/ep144/chauí.htm>, acesso em: 28 de set. de 2011.

COLOM, Canellas Antoni Jr; HORN, Maria da Graça Souza. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: ArTmed, 2004.

COURTINE, Jean-Jacques; PIOVEZANI FILHO, Carlos; MILANEZ, Nilton. **Metamorfoses do discurso político**: derivas da vida pública. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica lingüística**: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **O dizer e o dito**. Trad. GUIMARÃES, Eduardo. Campinas: Pontes, 1987.

FERREIRA JR., BITTAR. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. In. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez. 2008. p. 333-355. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 12 de maio de 2011.

FISHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação**: fruir e pensar a TV. 3. Ed Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1967.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra.

GADET, Françoise et al. Apresentação da conjuntura em Lingüística, em Psicanálise e em Informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In.: GADET, Françoise, HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. MARIANI, Bethania S. Campinas: Ed. UNICAMPI, 1997a. p. 39-60.

GASPAR, Nádea Regina. Língua, linguagem, texto e discurso. In: NAVARRO, Pedro (org). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 45-63.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 6. ed São Paulo: Brasiliense, 1991.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: História, Política e Filosofia da Educação [versão prévia], 2001. Disponível em: http://www.4shared.com/get/yyLv-l1U/Paulo_Ghirdelli_Jr_-_Histrya.html. Acesso em: 14 de maio de 2011.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In.: CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos editora, 2003. p. 57-82.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise; FOUCAULT, Michel; PÊCHEUX, Michel. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

HANAUER, Jeane Maria. Sexo seguro/voto seguro: a questão do sentido. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999. p. 138-148.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Unicamp, 1992. p. 138-148.

_____. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise, HAK, Tony (Org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. MARIANI, Bethania S. [et. al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 13-38.

HILSDORF, **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira, 2003. Disponível em: http://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=annbqSHv3iMC&oi=fnd&pg=PP9&dq=hist%C3%B3ria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil&ots=3EHJwyL_vo&sig=va2KQfueINeUis4swHOsXkL7NoA#PPA17,M1>. Acesso em: 15 de maio de 2011.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos (SP): 2005.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. (org.) [et al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Trad.: MARIANI, Bethania S. C. [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicampi, 1994. p. 15-28.

MAZIÈRE, Francine. **Análise do discurso**: história e práticas. Trad.: MARCIONILO, Marcos. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NAVARRO, Pedro. O papel da imagem e da memória na escrita jornalística da história do tempo presente. In: **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo** [organizado por] Maria do Rosário Gregolin. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 111-124.

_____. O pesquisador da mídia: entre a “aventura do discurso e os desafios do dispositivo de interpelação da AD. In.: **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. NAVARRO, Pedro (Org.). São Carlos: Claraluz, 2006. p. 67-92.

NEVES, Maria Helena de. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

NETO, José Borges. **Ensaio de filosofia da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ORLANDI. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993.

_____. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2007b.

_____. **Introdução às ciências da linguagem:** Discurso e textualidade. LAGAZZI-RODRIGUES, Suy; ORLANDI, Eni P. (orgs.). 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAVEAU, Marie-Anne. **As grandes teorias da lingüística:** da gramática comparada à pragmática. Trad.: M. R. Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In.: GADET, Françoise, HAK, Tony (Org). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. MARIANI, Bethania S. [et. AL]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a. p. 61-162.

_____. **Semântica e discurso:** uma critica a afirmação do obvio. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997b.

_____. **Discurso:** estrutura ou acontecimento? Trad. ORLANDI, E. P. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In.: GADET, Françoise, HAK, Tony (Org). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. MARIANI, Bethania S. [et. AL]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a. p. 163-252.

PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico.** São Paulo: Cortez, 1988.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Miriam Rose (Org). **Sentido e memória.** Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 27-40.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença:** uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a língua na imprensa. In.: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 67-82.

POSSENTI. **Língua na mídia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos, SP: Claraluz, 2004. 260 p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000. 63 p.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Projeto 20 anos do HISTEDBR**. 2005. (Encontro). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 12 de maio de 2011.

_____. [et.al]. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=0aBlqq8j_TkC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=SAVIANI,+%E2%80%9CComo+resultado+da+discuss%C3%A3o+ent%C3%A3o+travada,+foi+suprimida+a+palavra&source=bl&ots=vGqp20kfae&sig=Z_9iZXp-QME-QpZ43Fw8NLQTO3k&hl=pt-BR&ei=B-qMTu7Yl8Ta0QH-spCzDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=suprimida%20a%20palavra&f=false. Acesso em: 29 de setembro de 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=almkDwvGYl0C&printsec=frontcover&dq=Saviani&hl=pt-BR&ei=4ETMTfLzPOTj0QGx0PTZBq&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDQQ6AEwAq#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 12 de maio de 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. Trad. CHELINI, Antonio; PAES, José Paulo; BLIKSTEIN, Izidoro. 27. Ed. São Paulo: Cultrix: 2006. 298 p.

TV ESCOLA – Disco 14. **Nossa Língua Portuguesa 2** – Parte 1. Brasília: Secretaria de Educação a Distância. 1 DVD: 4 3/4 pol. (DVD Escola; 14). Realização, TV Escola, TV Cultura Créditos: apresentação, Pasquale Cipro Neto; trilha de abertura, Hélio Ziskind; direção de imagens, José Eduardo Simões, Mauro Ramos Monteiro; edição e pós-produção, Rogério Gottardi, Marcelo Gonzalez; produção, Claudia Fernandes. 2006, (163 min, 52 s), som, color.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 112 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte Autêntica, 2005. 191 p.

ZUIN, Poliana Bruno. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Baktin e Freire**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010. 144 p.

**ANEXO A – Enunciados transcritos do *DVD Escola de Língua Portuguesa*, v.1,
nº 14**

Enunciados transcritos, utilizando-se o discurso direto, do DVD ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA nº 14, que compõem o material utilizado como corpus da dissertação. A mesma foi usada com o intuito de garantir a imparcialidade dos dados

Enunciado 01:

Paulo: Super dicionário e manual de gramática “Hanível de Holanda”. O mais recente lançamento de sucesso “Hanível de Holanda”.

Felipe: Desvende os mistérios da língua! Saiba por que você não pensa de que, acha de que ou considera de que nada!

Marco: e no capítulo especial “Problema”, você descobre que o Brasil não tem problema, só “pobremas” e “poblemas”

Paulo: Conheça a milenar técnica de pensar antes de falar. Entenda porque não há razões para diversões na frase “eu divirto” ou motivos para esforço na frase “eu esforço”.

Felipe: e no anexo “Hanível de em branco”, você compreende porque nunca houve, nem haverá nada “a nível de São Paulo”, “a nível de Brasil” ou a “nível de mundo.”

AP⁴⁰: moçada o pessoal se enxerga aqui ou não?

Felipe: Acho que muitas pessoas vestem a carapuça. Ouvindo isso aí elas começam a se corrigir. Parar de falar o “a nível de” gratuito

AP: Esse “a nível de” vocês não acham, francamente. Eu acho que esse “a nível de” é legal pra chuchu. Tem um baita sentido, né. A pessoa que fala “a nível de aéreo”, por exemplo, é um negócio, eu acho fundamental!

Paulo: a nível de comida, a nível de são Paulo, a nível de Brasil, a nível de entrevista

Marco: “[...]” essa implicância com o “a nível de”, que é sua, é também nossa a muito tempo. Uma implicância antiga. Então a gente além desse quadro que é um quadro que já no nome satiriza essa coisa de... esse uso errado, essa expressão que não existe, que não tem sentido.

Paulo: A grande preocupação talvez seja passar para as pessoas, apresentar a coisa de uma maneira que se perceba que é errado. Então, um personagem que ele exalte tanto isso que a pessoa comece a se tocar que realmente é um absurdo ou que você interprete, mas de maneira a mostrar que está errado.

Marco: infelizmente, para as pessoas isso não traz resultados práticos tão favoráveis. As pessoas continuam falando “a nível de”. Em certos casos é até aceitável, mas comunicadores, políticos, tanta gente importante falando assim, dói no ouvido.

Enunciado 02

AP: E para que você em casa, para que não tenha nenhuma dúvida. Esse “a nível de” não quer dizer nada. Você sobrevive tranquilamente sem o “a nível de”. Ele é tão útil, mas tão útil quanto uma banana vermelha, não é? Tão útil quanto.

Enunciado 03

⁴⁰ O termo AP (Apresentador-Professor) foi designado pela pesquisadora e está sendo utilizado em referência aos enunciados referentes ao discurso do sujeito professor-apresentador.

AP: todo mundo sabe que o que se fala não se escreve. A língua falada é diferente da língua escrita. A língua escrita é formal; a língua falada é um pouco mais livre, mais solta, permitem-se coisas que na escrita não se permitem. Por exemplo, uma vez aqui, no “Nossa Língua Portuguesa”, explicando um assunto qualquer, eu disse: “é capaz de alguém achar que...”, uma telespectadora ligou para cá perguntando: “o professor disse ‘é capaz de alguém achar’, isso é correto?” Formalmente não. Essa expressão “é capaz de alguém achar” é muito comum na fala, mas não se deve escrever. No lugar dela deve entrar algo como “é possível que”, “é provável que”. Você vai ver agora uma canção em que aparece uma expressão que é muito comum na fala, no bate-papo, mas que também não deve frequentar o chamado “padrão escrito”, o padrão formal da língua. Veja lá.

Enunciado 04

*Você apareceu do nada
e você mexeu demais comigo
não quero ser só mais um amigo
Você nunca me viu sozinho
e você nunca me ouviu chorar,
não dá pra imaginar quando
é cedo ou tarde demais,
pra dizer adeus,
pra dizer jamais.*

Enunciado 05

AP: os Titãs cantaram pra gente “Pra dizer adeus” e nessa letra há um trecho que diz “não dá pra imaginar quando tal e tal”. Bom, “dá pra”, “não dá para”, tudo bem, maravilha, música popular, isso se fala, isso se canta, isso se diz, isso não se escreve. No lugar de “não dá pra”, o que se deve fazer, no texto formal é dizer “não é possível”, ou algo equivalente. Isso que você vai ver é um recurso o “não dá pra”, é um recurso muito comum, muito corrente.

Enunciado 06

*Não dá para controlar,
Não dá,
Não dá pra planejar,
eu ligo o rádio
e blá, blá
Blá, blá, blá, blá,
eu te amo*

Enunciado 07

AP: o Lobão também usou o “não dá”, “não da pra”, “não é possível”. E aí, como é que a gente fica? Isso está errado? Isso não está errado. Isso é adequado a um determinado nível de linguagem, a fala, por exemplo. Todo mundo fala isso e vai continuar falando. Na hora de usar o padrão formal da linguagem, nem pensar, não dá pra usar isso no padrão formal, ou seja, não é possível usar isso no padrão formal. É isso aí.

Enunciado 08

Marco: E na compra do primeiro fascículo: “porque eu não posso ser meia burra”, você leva o segundo, “ingnorância” e o terceiro, “menas força: uma questão de ponto de vista”

Paulo: super dicionário e manual de gramática “Hanível de Holanda”, mais um lançamento de mil folhas em todos os estados.

Enunciado 09

AP: Que tal a gente falar aqui dessa história do “meia burra”? Como é que é isso?

Paulo: A pessoa não pode ser meia burra, assim como ela não pode ser meia mussarela, imagino? Ou ela é meio ou não vai ser meia, no feminino. É a mesma coisa do “menas”, que vai concordar: eu estou menas cansada, ou ela é menas boa, menas engraçada. Têm pessoas que fazem essa concordância com o substantivo.

Marco: Que é uma mulher, afinal de contas, é uma mulher, então é meia burra, metade do corpo burra! É uma lógica aí, uma lógica...

AP: Uma lógica maluca! Seria o caso de falar que uma mulher que está meia cansada, quando ela não estiver meia, ela vai estar muita cansada, não é? Será realmente interessante. A mulher está meia cansada, pouca cansada, muita cansada.

Felipe: Ou vai ver ela está usando a mesma meia há muito tempo, ela vai ficar com a meia cansada!

AP: E a meia... E a meia está meia, digamos, bom, deixa pra lá, o telespectador entendeu.

Paulo: acho que vale a pena ressaltar assim a nossa humilde contribuição por esse programa. Mensagem pras pessoas, pro público prestar atenção sempre à milenar técnica de pensar antes de falar. Acho que se as pessoas pensassem cinco segundos a mais antes de falar as coisas, metade dos erros talvez não acontecesse da maneira que acontece.

AP: mas que história é essa? É preciso pensar antes de falar?

Paulo: a, a gente tem treinado isso muito assim. A gente pensa e depois a gente fala

AP: qual é o intervalo entre uma coisa e outra?

Paulo: a se a gente não tiver respirando ao mesmo tempo hoje, a gente já consegue fazer quase simultâneo, né?! O público de casa não tá percebendo.

Enunciado 10

AP: E o papo de vocês com o futebol? Como é que é esse negócio?

Felipe: O programa “bola fora”, que a gente está fazendo, é uma sátira das transmissões esportivas, as transmissões dos campeonatos de futebol. Então, a gente pega meio no pé dos narradores, dos famosos narradores aí, das várias emissoras. Que todos têm mais ou menos os mesmos cacoetes de transmissão. Então, a gente segue mais ou menos essa linha e faz uma narração com humor de um compacto de um jogo do campeonato brasileiro. Então...

Marco: super times, como o time “suécio”, time “bêlgico”, apesar que...

AP: o time “bêlgico” e o time “belgicano” também. É um time...

Felipe: o time “belgicano” é muito forte

AP: é fortíssimo!

Marco: é lógico que a gente não pretende ser os donos da verdade em língua portuguesa. A gente também comete um monte de erros que as pessoas cometem no dia-a-dia. Mas de qualquer forma, acho que o importante é você se esforçar para

falar corretamente, pra não cometer determinados erros. Isso a gente faz tanto ao falar quanto ao escrever o programa.

Felipe: agora, a gente tem também personagens que são o extremo oposto disso. O “meu rádio”, por exemplo, o Peterson foca, por exemplo, é um surfista, que ele fala tudo errado. Ele é o rei de falar errado. Fala “escrusive”, arrasa a gramática

Marco: o importante é que o erro de português ele seja proposital. Então até tem um exemplo que não foi proposital o erro. Que era um seriado que a gente faz, chamado “os pagões”. Depois de vários anos a gente descobriu que tava errado. Mas de qualquer forma, como é um programa de humor, acaba tendo essa desculpa, a gente...

Enunciado 11

AP: Os pagãos viraram pagões. Essa história do plural de palavras que terminam em “ao” é uma história complicada.

Marco: é um erro grave, né?!

Enunciado 12

Apresentador: vocês sabem qual é o plural de refrão?

Marco: refrões.

AP: todo mundo aposta no plural de refrão como refrões. Procure nos dicionários e você vai descobrir que pode ser refrãos ou refrães, mas menos refrões, que é aquele em que todos apostaríamos e, eu disse, todos apostaríamos, inclusive eu também apostaria nesse, e cairíamos todos do cavalo.

Marco: Por isso que assistimos todos o “nossa língua portuguesa”. Para não cometer esse tipo de erro.

Enunciado 13

AP: você lembra o que é particípio? Palavrão não é? O nome talvez você não lembre, mas a coisa você conhece: falado, beijado, bebido, esquecido, por aí vai. Há verbos, muitos verbos que tem dois particípios e aí na hora de escolher um ou outro, pinta a confusão. Por exemplo, o verbo salvar tem dois particípios: salvado e salvo. Entregar tem dois particípios: entregado, entregue. E outros tantos têm dois particípios. A dúvida, nesse caso, é constante. Vamos ver o que é que diz o povo⁴¹ a respeito. Vamos lá

Entrevistadora: Eu havia entregado, ou eu havia entregue o pacote?

Entrevistada 01: eu havia entregue o pacote

Entrevistada 02: eu havia entregue o pacote

Entrevistado 03: eu havia entregado o pacote

Entrevistada 04: eu havia entregue o pacote

Entrevistado 05: eu havia entregado o pacote

Entrevistada 06: eu havia entregue o pacote

Entrevistada 07: havia entregado

Entrevistado 08: eu havia entregado o pacote

⁴¹ Perguntas feitas na rua sobre o uso do verbo “salvar” no particípio. Junto com a entrevista há *insert* de computação gráfica mostrando a frase usada como exemplo. As opções consideradas incorretas estão escritas com cor vermelha e as escolhas do particípio considerado correto são escritas com cor verde.

AP: Você teve a paciência, ou como diz a garotada, você teve “a manha” de contar aí quem falou “entregado” e quem falou “entregue”? Acho que ficou no empate, não é? Mais ou menos empate. Isso porque as pessoas estão respondendo a uma pergunta, para a televisão, microfone, não sei o quê... Elas têm a tendência de parar e pensar um pouco. Na fala do dia-a-dia, na linguagem espontânea, eu acho que as pessoas tendem a usar o chamado particípio breve, chamado particípio curto. Aquele que não termina em “ado” ou “ido”. Isso na fala, na fala livre, espontânea.

Enunciado 14

As gramáticas não concordam muito com isso. As gramáticas dizem que quando o auxiliar é “ser” ou “estar”, aí sim se usa o particípio curto, breve. Quando o auxiliar é “ter” ou “haver”, dizem as gramáticas, o que se ensina é que o uso correto, o uso formal, o uso oficial e tal, é do particípio longo. Aquele que termina em “ado”, aquele que termina em “ido”. Então, “tinha entregado”, “foi entregue”.

Enunciado 15

Vamos ver se o povo⁴² pratica essa regra, vamos ver:

Entrevistadora: “O árbitro tinha expulsado ou tinha expulso o jogador?”

Entrevistada 09: o árbitro tinha expulsado o jogador.

Entrevistada 10: expulso o jogador

Entrevistada 11: o árbitro tinha expulso o jogador

Entrevistado 12: o árbitro tinha expulsado o jogador

Entrevistada 13: expulso o jogador

Entrevistadora: “Ele foi condecorado por ter salvo ou ter salvado alguém?”

Entrevistada 14: ter salvo

Entrevistada 15: salvado

Entrevistada 16: ele foi condecorado por ter salvo alguém

Entrevistada 17: por ter salvo alguém

Entrevistada 18: ele foi condecorado por ter salvado

AP: Parece que não pratica muito não, né, aquilo que eu disse, ou seja, a tendência na fala é pelo uso da forma curta, da forma que não termina em “ado” ou “ido”. Você ouviu aí “salvo” mais do que “salvado”. Eu não sei, eu não fiz a conta, mas acho que apareceu mais “salvo” do que “salvado” e apareceu mais “expulso” do que “expulsado”.

Enunciado 16

AP: De qualquer maneira eu repito a regra “pra” você: a regra oficial: “ter” e “haver”, particípio terminado em “ado” ou “ido”, “ser” e “estar”, particípio que não termina em “ado” ou “ido”. Detalhe, isso pra verbos que tem dois particípios. A moçada por aí anda falando “eu tinha chego”, “eu tinha chego?!” não! Eu tinha chego não, eu tinha chegado. Chegar tem um particípio só: chegado. E nem que tivesse dois, nem que ele tivesse dois eu poderia dizer tinha chego, né? Porque ele exige particípio longo. Mas sem essa de dizer que “tinha chego”. Tinha chego não, tinha chegado. Verbo

⁴² Nova enquête sobre o uso do particípio feita com pessoas na rua. Há a repetição de algumas pessoas durante a nova serie de questionamentos.

de um particípio só não há a escolha. Verbo de dois particípios a regra é a que você acabou de aprender. É isso aí.

Enunciado 17

AP: eu participei de uma campanha publicitária aí e eu satirizo o plural de hambúrguer, que as pessoas falam “hamburgers” e eu digo o plural de mulher não é “mulhers”, o plural de mar não é “mars”, e eu recebi carta de gente dizendo que isso é preconceito contra gente do interior. Como se eu estivesse com isso dizendo que o pessoal do interior fala “mars”. Ninguém fala “mars”! quero dizer que ninguém fala “mars”. Que ninguém fala “mulhers”. Se ninguém fala mulhers, nem mars, não é pra falar “hamburgers”. Entendeu, não há... as pessoas entendem que... sabe...

Enunciado 18

Entrevistado na rua: eu sempre acabo trocando “seja” por “seje”, embora muitas vezes eu sei que seja o “seja”. Mas eu não sei. Tem algum momento em que eu use o “seje”? Não sei, eu tenho essa dúvida.

AP: pois é, por que será que as pessoas têm essa dúvida entre “seja” e “seje”? É fácil entender. Acontece o seguinte: quando a gente conjuga esse tempo presente do subjuntivo. Não precisa se assustar com o nome não.

Enunciado 19

AP: presente do subjuntivo é aquela coisa assim: “ela quer que eu fale”, “ela quer que eu beba”, “ela quer que eu permita”. Quando se conjuga esse tempo, presente do subjuntivo, existe um esquema mais ou menos tranquilo. Qual é o esquema? Verbos terminados em “ar”, como “falar”, ela quer que eu fale. Verbos terminados em “er” ou “ir”, como “fazer”, como “permitir”, ela quer que eu faça, ela quer que eu permita. Então “ar”, vogal básica e; “er”, “ir” vogal básica a no presente do subjuntivo. O verbo “ser” termina em “er”, então como é que seria? Vamos ver então se o Lulu Santos dá a resposta “pra” gente. Vamos lá!

Enunciado 20

*Ainda vai levar um tempo
Pra curar o que feriu por dentro
Natural que seja assim
Tanto “pra” você quanto “pra” mim*

Enunciado 21

AP: o Lulu deu a resposta com categoria! “Afina! que seja!” “Afina! que seja assim!” É natural que seja “seja”. Por quê? Porque o verbo “ser” termina em “er”. Como eu disse, os verbos que terminam em “er”, fazem o presente do subjuntivo em “a”. O verbo “ter” segue uma regra que é perfeitamente aplicável aqui neste caso. Já o verbo “estar” é uma encrenca. Porque “estar” termina em “ar”. Como eu disse os verbos que terminam em “ar” fazem o subjuntivo em “er”, mas esse subjuntivo “estar” fura a regra porque “ela quer que eu esteja?”, “teje preso?” Não. Ela quer que eu esteja. Ela quer que eu esteja. O único verbo que fura o esquema. Que esquema? “Ar”, vai dar vogal temática “e”; er/ir, vogal temática “a”. Com exceção do verbo estar. “Ela quer que eu esteja.” Nada de falar “ela quer que eu esteja”. Aliás, por falar em “seja” e “seje”, “esteja”, “esteje”, mais alguém pra ajudar a gente a matar de vez essa história:

Enunciado 22

*Se você não pode ser forte,
Seja pelo menos humana,
Quando o papa e o seu rebanho chegar
Não tenha pena
Todo mundo é parecido
Quando sente dor
Mas nu e só ao meio-dia
Só quem está pronto “pro” amor*

Enunciado 23

AP: O pessoal do Barão Vermelho confirmou “seja” no lugar de “seje”. Então, cuidado com o tal de “estar”. “Esteja”. É isso aí.

Enunciado 24

AP: o que quer dizer “ilustre desconhecido”? Ah, esse cidadão é um ilustre desconhecido. Quando de fala isso, o que se quer dizer é que este é realmente um desconhecido, ninguém o conhece, ninguém sabe quem ele é. No entanto uma vez, quando o então candidato à Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso, foi, teve o seu nome colocado em pesquisa popular, descobriu-se por essa pesquisa que ele, logo no comecinho da coisa, ninguém sabia que ele era, ele era ministro já. A Folha de São Paulo fez um texto interessante dizendo que ele era um ilustre desconhecido, mas não mais no sentido comum da expressão, querendo dizer que era uma pessoa ilustre, por toda sua carreira acadêmica e tal, mas uma pessoa desconhecida, e aí a palavra ilustre que passou a ter o seu sentido efetivo, o sentido que tem no momento no dicionário. É normal isso com determinadas palavras, determinada expressões.

Enunciado 25

*Quanto mais proibido
Mais faz sentido a contravenção
Legalize o que não é crime
Recrimine a falta de educação
Gravidez versus aborto
Quem quer nascer no mar morto?
Quem quer morrer antes da concepção?
Obrigado não
Obrigado não
Obrigado não
Obrigado não...*

Enunciado 26

O título dessa canção que você acabou de ouvir já é uma coisa desse tipo, do duplo sentido. A canção que é da Rita Lee e do Roberto Carvalho tem o nome de “Obrigado, não”. E aí, obrigado não por quê? Você ouviu a letra. A letra diz: “*Quanto mais proibido, mais faz sentido a contravenção/ legalize o que não é crime/ recrimine a falta de educação*”, por aí vai. E lá na frente “*obrigado, não, obrigado não*”. Se você prestou atenção no texto, você entendeu que esse “obrigado não” quer dizer

“obrigado, eu não quero. Obrigado, pra mim isso, não, não”. E, obrigado? Ou seja, por obrigação, não é legal fazer. Legal é fazer com consciência, é isso que a letra diz. Esse obrigado tem duplo sentido: o obrigado de estar obrigado a fazer alguma coisa e o obrigado que o sentido da palavra “obrigado” tem no uso comum da língua portuguesa. Esse obrigado do agradecimento. Obrigado, não quero. O título é inteligentíssimo e a canção comprova o contexto, comprova o que faz sentido, ou melhor, faz duplo sentido. É isso aí.

Enunciado 27

AP: Que língua se fala no Brasil, afinal das contas? Muita gente acha que aqui se fala brasileiro, ou que já passou da hora de chamar a língua aqui do Brasil de brasileira. Não é verdade isso, o que se fala no Brasil é português. É a vertente brasileira da língua portuguesa. É claro que há diferenças no que diz respeito à entonação, à melodia e até em relação ao vocabulário, por que não. Mas a sintaxe é a mesma, a estrutura da frase é a mesma e com um pouco, um pouquinho de cuidado, de atenção, você consegue entender direitinho o que fala um português, entender o que escreve um português. Um jornal lá de Lisboa, por exemplo, aí a coisa é muito mais tranquila. Preste atenção numa propaganda do banco real, que você vai ver agora, eu acho que você vai precisar colar um pouco o seu ouvidinho aí na televisão. Preste atenção e depois a gente vai conversar, vamos lá.

Enunciado 28

“Nesta época, aparece aquele velhinho muito sorridente, vestido de vermelho, cabelo branco, com uma bochecha rosada, cara de bonzinho. Mas cuidado! Alto lá porque ele acaba com todo o seu décimo terceiro salário. Por isso, abra logo uma conta popança no Banco Real. Poupança não é tudo igual. Banco Real.”

Enunciado 29

Se eu não tivesse avisado, talvez você não tivesse entendido todo o texto que diz o nosso amigo aí, o nosso Papai Noel. A primeira palavra dele, a primeira impressão dele parece que é “nesta época”, ou alguma coisa assim. Quem não está assim já sobre aviso não teve dificuldade para entender. Não sei se você está gravando esse programa, no seu videocassete, edita depois a fita e veja que você vai tranquilamente entender tudo que disse o nosso amigo, porque ele falou português. Ele falou português com uma outra entonação, com uma outra cadência, mas as palavras são perfeitamente compreensíveis e a estrutura do texto é completamente compreensível. Não há porque dizer que as línguas são diferentes. É a mesma língua, obviamente, em vertentes diferentes. Nós falamos o Português do Brasil e esse senhor que estava falando aí usa um português compreensível, perfeitamente compreensível, mas com um acento, uma entonação completamente diferente da nossa.

Enunciado 30

Pai: *meninas?*

Filha 01: *que foi?*

Filha 02: *Sim meu pai*

Pai: *coisas terríveis acontecem no arraial. Um negro foi acusado de magia negra.*

Filha 01: *como é que descobriram? será que temos que fugir novamente?*

Pai: *não, ninguém suspeita de nós. Senhora, nosso vão está bem guardado?*

Mãe: *está onde nós o deixamos. Ninguém o tocou, nem os escravos*

Pai: *de hoje em diante, todo cuidado deverá ser redobrado. Comportai-vos como se nada houvesse, mas ouvidos atentos à menor insinuação.*

Filha 01: *E o Maurício, não irá desconfiar?*

Pai: *tudo depende de vós. Cuidado, cuidado! Sempre cuidado!*

Enunciado 31

AP: Você viu aí um trechinho da novela “Chica da Silva”. Os quatro atores que aparecem aí são portugueses, não são brasileiros tentando falar com sotaque de português não. São portugueses mesmo. E eu acho que você teve um pouco de dificuldade, porque como se trata de novela, o ambiente é fechado e tal, papo de família, essa coisa assim, mais em tom baixo, você precisava colar o ouvido assim pra poder entender, precisa ter prestado mais um pouco de atenção. Mas se você ficou atento, acho que não houve problema. A ideia deste módulo do programa “Nossa Língua Portuguesa” é mostrar que o que se fala no Brasil é Português, na vertente brasileira e que o português de Portugal, com um pouco de atenção da pra entender, tranquilamente, é isso aí.

Enunciado 32

AP: Eu já tratei aqui no “Nossa Língua Portuguesa” do problema da colocação pronominal, colocação dos pronomes oblíquos, os átonos, um palavrinha aí. “Me”, “te”, “se”, “lhe”, “lhes”, “a”, “o”, “as”, “os”, “nos” e “vos”. Tratei disso em relação ao verbo, colocação desses pronomes em relação ao verbo. Esse assunto no Brasil tem, muitas vezes, na escola, um tratamento trágico. O professor diz ao aluno: “Não é possível começar a frase com o pronome ‘me’”. O aluno escreve ali na redação “me disseram”, toma uma bronca do professor que não explica ao aluno de onde vem essa história. A língua portuguesa oficial, entre aspas, o português de Portugal, não adota este procedimento. Os portugueses não falam “me disseram”, eles falam “disseram-me”. Como a colocação pronominal reflete o uso oficial de Portugal, que é praticado em Portugal, nós, brasileiros, acabamos pagando o pato, por quê? Porque somos obrigados a engolir uma colocação que não tem nada a ver com a nossa maneira de falar, com a nossa sonoridade. O brasileiro fala “me disseram”, o português fala “disseram-me”. Querer impor ao brasileiro que seja “disseram-me” é uma coisa um tanto quanto esquisita. Você vai ver que no Brasil isso é um tendência, uma tendência de se usar o pronome oblíquo no início da frase, é uma tendência irreversível, bobagem não seguir.

Enunciado 33

Vento, ventania

Me leve para

As bordas do céu,

Pois vou puxar as barbas de Deus

Vento ventania

Me leve pra onde

Nasce a chuva,

Pra lá de onde

O vento faz a curva

Me deixe cavalgar

*Nos seus desatinos,
 Nas revoadas,
 Redemoinhos...
 Vento, ventania
 Me leve sem destino
 Quero juntar-me a você
 E carregar
 Os balões pro mar,
 Quero enrolar
 As pipas dos fios
 Mandar meus beijos
 Pelo ar,
 Vento, ventania
 Me leve pra qualquer lugar,
 Me leve para
 Qualquer canto do mundo
 Ásia, Europa, América...*

Enunciado 34

AP: “Me leve para as bordas do céu”, “me leve para onde nasce a chuva”, “me deixe cavalgar”. O brasileiro fala assim. Oficialmente, isto está errado, numa prova de português, em vestibular, num concurso, você é obrigado a dizer que o pronome fica depois do verbo “leve-me”, “deixe-me”, por aí vai. Essa é uma tendência mesmo no Brasil, você quer ver? Vamos ver novamente mais um pouco o Biquíni Cavado.

Enunciado 35

*Toda vez que te olho
 Crio um romance
 Te persigo, mudo
 Todos instantes
 Falo pouco pois não
 Sou de dar indiretas
 Me arrependo do que digo
 Em frases incertas
 Se eu tento ser direto, o medo me ataca,
 Sem poder nada fazer,
 Sei que tento me vencer e acabar com a mudez,
 Quando chego perto, tudo esqueço
 E não tenho vez,
 Me consolo (foi errado o momento talvez),
 Mas na verdade nada esconde essa minha timidez.*

Enunciado 36

AP: Em português, ou melhor, no português de Portugal, é assim. No português de Portugal, a prática mostra que é assim. Agora veja bem, inicialmente não vale isso. Pra escrever, você vai escrever: “consolo-me”, “persigo-te”. Falando sobre o assunto, terá outras dicas aqui, pra você mastigar e deglutir melhor essa questão da colocação pronominal. É isso aí.

Enunciado 37

AP: “Pra” quem assiste ao “Nossa Língua Portuguesa”, regência não deve ser novidade, tratei do assunto muitas vezes aqui, mas não custa repetir, regência é a relação que se verifica entre palavras. Por exemplo, quem gosta, gosta de, gostar rege a preposição “de”. Existe entre o verbo “gostar” e a preposição “de” um mecanismo de regência, uma relação entre essas suas palavras. A regência se ocupa desse estudo, o estudo dessa relação. Na verdade regência na língua falada é uma coisa que se aprende intuitivamente, é só ouvir e repetir. Ninguém precisou ensinar pra você que quem gosta, gosta de, quem concorda, concorda com, quem confia, confia em e por aí vai. Regência na língua oral, na língua falada é uma coisa que se aprende, como eu disse, por aqui, o ouvido pega, assimila, a gente guarda e repete. A língua culta tem lá o seu estudo da regência, levando em conta o significado do verbo, quando o verbo tem mais de um sentido altera-se a regência e tal e aí já começa a entrar em cena uma outra história. Eu vou mostrar pra você agora uma canção que apresenta o verbo “lembrar”. Compare essa canção que você vai ouvir primeiro, quem vai cantar é o goleiro Ronaldo, com a turma dele “Ronaldo e os impedidos”. Compare o que acontece com a regência do verbo “lembrar” com o que você vai ouvir depois com uma outra canção com o Ronaldo aí. Vamos lá!

Enunciado 38

*Eu não me lembro nem do lugar que,
Ela me diz que eu paguei o jantar,
Ela me diz que eu prometi o mundo,
Eu não me lembro de nenhum segundo;
Fiz mil promessas, toas sinceras
Amor eterno eu ia dar pra ela;
Falei de amor e de paixão,
Filhos, casório, dividir colchão;
Eu não sei qual o nome dela
(eu não sei) o nome dela
(eu não sei) qual o nome dela
(eu não sei) qual o nome dela*

Enunciado 39

AP: Ronaldo disse aí: “eu não me lembro nem do lugar”. Depois ele disse “não me lembro de nenhum segundo”. A gramática diz que quem se lembra, lembra-se de. “Eu me lembro de”, “ela se lembra de”. É o que está nas gramáticas: “quem lembra, lembra algo”, “quem se lembra, lembra-se de algo”. Será que essa regra na língua efetiva vale sempre? Ouça uma canção maravilhosa do Ivan Lins e do Vitor Martins e veja o que aconteceu com o verbo lembrar

Enunciado 40

*Lembra de mim!
Dos beijos que escrevi
Nos muros a giz
Os mais bonitos
Continuam por lá*

Documentando
Que alguém foi feliz...
Lembra de mim!
Nós dois nas ruas
Provocando os casais...

Enunciado 41

AP: Tudo é muito bonito, mas de acordo com a gramática normativa, o título da canção e a frase que se repete aí, isso estaria errado, “Lembra de mim”. Deveria ser “lembra-se de mim”. Agora, as pessoas não falam isso no dia-a-dia com essa regularidade, com essa consciência operacional sobre o sistema de regência. Eu acho o seguinte: você pode tranquilamente falar “lembra de mim”, não há nenhum problema. Quando você for escrever e adotar um outro padrão, um outro registro linguístico, aí convém que você, efetivamente, obedeça àquilo que está nos manuais, que está nos livros de registro de regência. Porque, às vezes, será completamente diferente. Língua falada permite essas, digamos, licenças e a poesia musical não deixa de ser uma espécie de língua oral. Já no caso do texto formalíssimo não, “lembra-se de mim” seria o exigido no padrão estritamente formal. É isso aí.

Enunciado 42

AP: eu acho que e todo mundo sabe que a língua é um cartão de visitas. Quando alguém diz “pobrema”, a coisa fica complicada. Nenhum “pobrema”, nenhum “poblema”, nenhum sei lá o quê. É um “problema”. E é o que se convencionou, afinal é como se grafasse a palavra, que se deve pronunciar a palavra: “problema”. Quem se ocupa disso, dos estudos relacionados a esses desvios de pronúncia, é uma ciência, não só disso, é claro, também isso, é uma ciência chamada Fonoaudiologia.

Enunciado 43

É claro que se você tivesse que escolher um hidratante que proteja o couro dela é “tom bom”. Ela ia dizer assim ó⁴³: “Toom boom”. Qual é o creme que penetra e “renera” cada fibra, deixando o couro firme e macio, doidinho pra brilhar. Viu?! Tom Bom não mancha e dura até a última gota. Agora se você ainda usa graxa e esses treco que emporcalha tudo, eu acho que a sua vaca tá indo é pro brejo!

Enunciado 44

AP: vamos ouvir o depoimento da fonoaudióloga Sandra Péla a respeito desse problema, dessa troca de letras, troca de sílabas e tal, vamos ver o que ela tem a nos explicar, vamos lá.

Enunciado 45

Fonoaudióloga: na produção correta dos sons de fala precisamos pensar em algumas estruturas que são necessárias pra isso. Então, olhando por esse esquema, a gente pode observar, num corte do corpo humano, que o ar vindo lá dos pulmões sobe pela laringe, produzindo o som nas cordas vocais ele vai ser modificado no trato vocal ou caixa de ressonância. Esse trato vocal é que vai dar a característica específica pra cada som. Por exemplo, se o ar escapa mais pelo nariz

⁴³ Imitando mugido de uma vaca.

que pela boca, então temos os sons nasais, como “m” e “n”. Se o som é produzido durante o fechar dentro dos lábios, então temos os sons, pelo menos, do “p” e do “b”. Quando todo esse mecanismo está alterado, nós temos aquilo que conhecemos hoje em dia como dislalia ou distúrbio articulatorio que antigamente era chamado de rotacismo. No caso das crianças, podemos observar alterações decorrentes ou de um atraso no seu desenvolvimento normal esperado para fala ou no caso de, realmente, tem uma distorção, um distúrbio maior por diversas causas. Ou por uma alteração na habilidade motora esperada pra ela, ou, por exemplo, alteração no comando do sistema nervoso central dessa produção. No caso dos adultos, nós podemos pensar trocas articulatorias de simplesmente dos fonemas, ou, como por exemplo, falar de palavras “Cráudia” e “Cláudia”, ou até em sílabas, por exemplo, no caso do comercial, “regenera” e falar “renegera”, como o visto, isso é considerado simplesmente uma troca, uma alteração, de problema cultural. A pessoa traz essa alteração em função do seu meio.

Enunciado 46

AP: Pois é, o problema tem explicação científica e até tem solução científica, isto em muitos casos. Há tratamento pra isso, faz-se realmente um tratamento para que a pessoa aprenda a impostar a voz, a pronunciar melhor e a não cometer esse tipo de deslize. O importante é que aqui fique a seguinte mensagem: ninguém deve ser discriminado por isso não, o problema existe, mas uma pessoa não deve nunca ser discriminada só porque ela fala “Cráudio” em vez de “Cláudio”. Alguma coisa poderia ajudá-la, dependendo do meio em que ela vive, como disse a doutora, poderia até haver uma solução de outro nível. Porém, de qualquer maneira, nada de preconceito, por favor. É isso aí.

Enunciado 47

*Eu quero te provar;
sem medo e sem rancor,
quero te provar;
eu quero te provar,
sem medo e sem amor,
quero te provar;
eu quero te provar
cozida a vapor,
quero te provar.*

Enunciado 48

AP: outro dia alguém me perguntou a respeito de uma certa pessoa que faz um programa na televisão, programa com comida, receita e tal, e que essa pessoa teria dito “cozinhado, isso foi cozinhado no vapor”. Mas é correto cozinhado? Cozinhado é um particípio de cozinhar: “foi cozinhado a vapor”, “foi cozinhado no vapor”. Quase não se usa isso no dia a dia, se usa mesmo é dizer que a coisa foi cozida. Acontece que “cozer” pode se escrever com “s”, pode se escrever com “z”.

“Coser” com “s” é “costurar”; “cozer” com “z” é “cozinhar”. Então, é claro que eu posso dizer que: “a coisa foi feita no vapor” ou “foi cozida a vapor”, com “z”. “Cosida a vapor” com “s” é esquisito, porque “costurar a vapor” é algo um tanto quanto improvável, um tanto quanto impossível. Então, os meninos aí do Skank, usam “cozida a vapor”, “cozida” com “z”. Que vem a ser o quê? Particípio de “cozer” com

“z”, transformado em adjetivo. “Cozinhar”, “cozida a vapor”, “cozinhada a vapor”. “Cosida”, com “s” é costurada. É isso aí.

Enunciado 49

Não é novidade pra ninguém que o brasileiro quando fala não gosta muito de fazer concordância. Nenhum tipo de concordância. “Cabe dez”, “falta vinte”, “sobrou trinta”, “as mina”, “teus cabelo é da hora”, “os pão”, “vinte pão”, “cinco real” e por aí vai. Isso no falar cotidiano é mais do que comum, absolutamente comum. Todo mundo sabe que no texto formal não se admite esse tipo de deslize. No texto formal é necessário que a concordância seja absolutamente rigorosa. Às vezes, a gente tem assim algumas surpresas. Por exemplo, um grupo jovem, cantando música jovem, pra jovens, acertando a concordância, mas acertando mesmo. E acertando um verbo que, na prática, todo mundo ou pelo menos quase todo mundo gosta de errar.

Enunciado 50

*Tudo errado, mas tudo bem
Tudo quase sempre
Como eu sempre quis
Sai da minha frente
Que agora eu quero ver...
Não me importam os seus atos
Eu não sou mais um desesperado
Se ando por ruas quase escuras
As ruas passam....*

Enunciado 51

AP: Você deve ter ouvido com atenção. Você ouviu o pessoal cantando aí “não me importam os seus atos”, “não me importam os seus atos”, “não me importam os seus atos”. Note, de quem é que se fala? Fala-se dos atos, não é? Eles, atos, não têm importância. Eles, atos não importam. Essa concordância, corretíssima, o pessoal fez direitinho a concordância, é exigível, pelo menos, no nível formal da linguagem. Eu acho até que daria pra gente exigir isso na fala. Eu não sei por que há quem diga por aí que não, na fala tudo bem. Tudo bem em termos. As pessoas precisariam ter esse cuidado de fazer essa concordância básica: “não me importam os seus atos”. O verbo concorda com o sujeito, são eles, atos, que não importam, portanto, nada mais óbvio do que fazer o plural, como fez direitinho a rapaziada do Capital Inicial. E faça você também. É isso.

Enunciado 52

AP: Eu vou mostrar pra você uma canção do Djavan, ele mesmo. Ele vai cantar pra gente e vai aparecer uma palavrinha aí que talvez você nunca tenha ouvido, ou talvez já tenha ouvido, mas não saiba o que significa. Preste atenção. Daqui a pouquinho eu volto a conversar com você. Vamos lá.

Enunciado 53

Quando o grito do prazer açoitar o ar, *réveillon*
O luar, estrela do mar
O sol e o dom, quiçá, um dia a fúria

Desse front virá lapidar
 O sonho até gerar o som
 Como querer caetanear o que há de bom

Enunciado 54

AP: “Quiçá”. O que quer dizer “quiçá”? “Quiçá” quer dizer “quem sabe”, “quiçá” quer dizer “talvez”. Isso mesmo, “talvez moreno”, um “talvez moreno”, dizia Caetano. E aqui no caso, “quiçá um dia”, “quem sabe um dia”. Essas palavrinhas nos perseguem sempre, elas estão por aí e a melhor coisa a fazer nessas situações é consultar o dicionário. Às vezes, a gente até conhece a palavra, até usa a palavra, mas usa de um jeito e o dicionário manda usar de outro.

Enunciado 55

Jô Soares: *Quem discute a liderança da tinta látex Suvinil?*

Enunciado 56

Apresentador: Você ouviu o que disse o Jô? Jô disse “látex”. “Látex”. Isso mesmo “látex”. Só que todo mundo fala “latex”. Mas o dicionário ensina que a palavra é paroxítona – látex. Por falar em látex, usa-se látex para pintar paredes e por falar em paredes, paredes lembram... A palavra “parede” lembra “apartamento”, “casa”. Por falar em apartamento, a palavra apartamento lembra um tipo de apartamento chamado “dúplex”. Duplex, ou outro chamado “tríplex”.

Mas nada feito. No dia a dia todo mundo diz “duplêx”, todo mundo diz “triplêx”. Quem é que tem razão? Oficialmente, tem razão o dicionário. Os dicionários, eles ensinam que “quiçá” quer dizer “talvez” e ensinam que a pronúncia correta é “látex” e ensinam que a pronúncia correta é “dúplex”, “tríplex”. E agora você escolhe. É isso⁴⁴.

Enunciado 57

AP: Não é novidade pra ninguém que grafia em português é uma encrenca danada, todo mundo sabe que a história do “s”, do “z”, a história de “x”, do “ch”. Alíás, por falar em “x” e “ch”, tem uma coisa muito engraçada, porque as pessoas dizem que na palavra “lixo”, por exemplo, o “x” tem som de “ch”. Nada disso né! O “ch” é que tem som de “x”! o “ch” de “cachorro” é que tem som de “x”. o “x” de “lixo” tem som de “x” mesmo, né. É bom lembrar que o nome da letra é, antes de mais nada, é “x”! então o “x” de “lixo” tem som de “x”. “Ch” de “cachorro” tem som de “x”. Não vamos inverter aí não! Grafia em português, todo mundo sabe, é uma incrível encrenca! Eu vou mostrar a vocês uma música do Paulo Ricardo, “Olhar quarenta e três”, em que ele usa algumas palavras com uma mesma terminação que tem um determinado sentido e terminação que determina uma certa grafia. Preste atenção, já, já eu volto a papear. Vamos lá.

Enunciado 58

*É perigoso seu sorriso,
 É um sorriso assim jocoso, impreciso,
 Diria misterioso, indecifrável
 Riso de mulher.*

⁴⁴ Transcrição da propaganda falando sobre as tintas da marca Suvinil, estrelada pelo apresentador Jô Soares.

Enunciado 59

AP: Disse Paulo Ricardo: “perigoso”, “jocoso”, “misterioso”. E essas palavrinhas que têm o sufixo “oso” e “osa”, sufixo que indica a ideia de posse plena, de abundância, de existência em grande quantidade, misterioso, cheio de mistério, por exemplo. Essas palavrinhas que carregam o sufixo “oso” ou “osa” devem ser grafadas com a letra “s”, nada de “z”, por favor. Nada de “gostoso”, “perigoso”, “misterioso”, nada disso com “z”. Sempre “s” na terminação de “oso” ou “osa”, com essa ideia, ideia de abundância, de posse plena, de grande abundância. Ainda em relação à questão da grafia, vou mostrar a você uma outra canção pra discutir um outro tópico. Preste atenção, já, já eu volto a conversar:

Enunciado 60

*Quero sua risada mais gostosa
Esse seu jeito de achar
Que a vida pode ser maravilhosa...
Quero sua alegria escandalosa
Vitoriosa por não ter
Vergonha de aprender como se goza...*

Enunciado 61

AP: Você ouviu aí o Ivan Lins cantando “Vitoriosa”, música dele com letra de Vitor Martins. Muito bem, “vitoriosa”, feminino de “vitorioso”, sufixo “oso”, com “s”, portanto “vitoriosa” que é o feminino, é com “s” também, pois é um perigo danado, porque a letra fala “goza”, do verbo “gozar”. Aí nada a ver com a história não é! Gozar se escreve com “z”, então é óbvio que essa forma verbal “goza” do verbo “gozar” é escrita com “z” também, assim como também outras escritas com o sufixo “osa” e esse sim que designa posse plena, essas devem ser grafadas com “s” com cuidado. Não basta que o som “seja” semelhante com “oso” com “osa” que você já vai mandar bala no “s”. Não é isso não! É necessário que haja no sentido da terminação essa ideia de posse plena, de abundância. Isso não acontece com “goza”. “Goza” não segue nada disso que eu disse antes. “Goza” é simplesmente forma do verbo “gozar”, com “z”, “goza” com “z”. É isso.

Enunciado 62

*Pra que tornar as coisas tão sombrias, na hora de partir,
por que não se abrir?
Se o que vale é o sentimento e não palavras quase sempre traiçoeiras
e é bobeira se enganar*

Enunciado 63

AP: Você sabe quem cantou aí, não foi? É claro, Guilherme Arantes “Pedacinhos”, “Pedacinhos”. E nessa canção o Guilherme diz uma frase: “Por que não se abrir?”, “Por que não se abrir?” “Por qual razão não se abrir?”. Esse porque é separadíssimo, o “por” aqui e o “que” lá sabe Deus onde. Toda vez que for possível substituir “por que” por “por qual razão”, “por que razão”, esse porque deve ser separado. O “por” e o “que” devem se separar. Nada de juntar “por que não se abrir”, “por qual razão não se abrir”, “por que não se abrir”. Eu vou mostrar a você agora

uma outra canção em que também aparece um tal de porque e quero que você pense na grafia, como você escreveria, enquanto você ouve a música, você vai tentar pensar nesse assunto. Vamos lá:

Enunciado 64

*Minhas mãos estão cansadas
Não tenho mais onde me agarrar
Tudo já se foi, amizade, carinho e amor
Não há mais por que lutar,
Minhas mãos estão cansadas
Não vou mais lhe segurar
Vou deixar que você se vá.*

Enunciado 65

AP: Pessoal que cantou aí é o pessoal do “Nenhum de nós” e a música se chama “Vou deixar que você se vá”, “Vou deixar que você se vá” e a letra diz a certa altura do campeonato “Não há mais por que lutar”, “Não há mais por que lutar”, e agora, como é que você grafaria esse “por quê”? “Não há mais razão por que lutar”, “não há mais razão pela qual lutar”, “não há mais por qual razão lutar”. De novo esse porque separado, separadíssimo. “por que lutar?” “não há mais razão pela qual lutar”. Continuamos com o “por” aqui e o “que” lá embaixo.

Enunciado 66

*Coisa mais bonita é você assim,
justinho você
Eu juro eu não sei por que você...*

Enunciado 67

AP: “eu não sei por que você não me quer mais”, “eu não sei por qual razão você não me quer mais”. Toda vez que for possível fazer essa troca, fim de papo. “Por” pra cá, “que” pra lá. Separe! Nada de juntar! Então, não é o ponto de interrogação que vai servir como dica básica. A dica básica é a seguinte: se houver pergunta, seja pergunta direta, ou seja, pergunta indireta, esse “por que” se escreve numa tacada só? Não, ele se escreve em duas etapas: “por” “que”, sendo possível substituir “por qual razão”. “Eu não sei por qual razão”, “eu não sei por que você não me quer mais”. Separe. É isso.

Enunciado 68

AP: Em muitas cidades do mundo existe um transporte efficientíssimo chamado metrô. E aí você, por exemplo, aqui em São Paulo, você entra numa estação do metrô, você nunca entrou numa estação, e você quer saber como chegar ao trem. Muito bem, você procura uma orientação. Você não encontra ninguém pra perguntar. O que é que você faz? Tabuletas, placas “embarque”, lá vai você. “embarque”, e lá vai você. “Embarque”, e lá vai você. Até que você chega na plataforma e embarca... no barco. Não! No barco?! Não. No trem. Você nunca parou pra pensar que a palavra “embarcar” deriva da palavra barco? E barco da palavra barca? Embarcar, teoricamente, ao pé da letra, é “entrar no barco”, “entrar na barca”. E não no trem e não no metrô e não no avião e não no ônibus e não no carro. No entanto, todo mundo embarca no trem, embarca no carro, embarca no

avião, embarca em qualquer meio de transporte. Esse fenômeno linguístico tem um nome, o nome é “Ca-ta-cre-se”, catacrese. A catacrese é uma metáfora. Outro palavrão. Metáfora, catacrese, cada nome feio. É uma metáfora desgastada. A metáfora se faz por semelhança, muito bem. Qual é a semelhança entre o barco e o trem? Nenhuma? Não! Claro que sim! Os dois são meios de transporte. É aí? Como não existe um verbo específico para cada meio de transporte, por metáfora, por semelhança, empresta-se o verbo embarcar para todos os outros meios de transporte. Aí, com o tempo a metáfora se desgasta, tanto é verdade que você nunca tinha pensado no assunto, embarcar, teoricamente, é no barco. Com o tempo a metáfora se desgasta e ocorre a tal da catacrese.

Enunciado 69

Eu não sei

Se vem de Deus

Do céu ficar azul

Ou virá

Dos olhos teus

Essa cor que azuleja o dia...

Se acaso anoitecer

E o céu perder o azul...

Enunciado 70

AP: Essa canção se chama “Azul”. “Azul”, Djavan cantou “Azul”. E algum dia na vida você pensou que “azulejo” e “azul” tem alguma coisa a ver? Pois dizem os bons autores, dizem as gramáticas que tratam do assunto, que sim, dizem que o azulejo se chama azulejo porque o azulejo era normalmente azul ou branco, mas branco, como dizem, é a ausência de cor, o azulejo ou era branco ou era azul. Daí de azul, azulejo. Você deve conhecer as construções portuguesas. E não é preciso ir a Portugal. Aqui no Brasil, em várias cidades, existem fachadas com características portuguesas. Como aqueles azulejos brancos e azuis. Pois bem, a palavra “azulejo” é um exemplo de catacrese. Por quê? Porque de “azul” – “azulejo”, por semelhança com a cor azul, já que sempre era azul ou branco, mas o branco não conta, como eu disse, é a ausência de cor e aí a metáfora se desgasta e ocorre a tal da catacrese. “Azulejo” é um exemplo. Nós não percebemos a catacrese. Ela se desgasta, a metáfora se desgasta e aí perdemos a noção. É aí justamente nesse caso que ocorre a catacrese. Como o famoso “bico da pena”, como por exemplo, “dente do pente”, “do alho”, “dente do pente”, ou “braço da carteira” e coisas do gênero. Toda vez que você toma emprestado um nome por semelhança, o tempo faz essa semelhança. Se perder, se desgastar, ninguém mais percebe, aí ocorre a tal da catacrese. É isso.

Enunciado 71

Quero tudo como antes,

Nossa casa aconchegante,

Eu bem dentro dos seus olhos,

Seu morador,

Eu tranquilo ao seu lado,

Onde quer que esteja lá está,

O mais belo e bem cuidado amor.

Enunciado 72⁴⁵

AP: Em espanhol “tranqüilo”. Em português, “tranqüilo”. Como é que você escreveria, em português, “tranquilo”? “tê”, “erre”, “a” e tal? E esse “u”? Esse “u”, de acordo com as normas ortográficas vigentes, esse “u” deve receber uma coisinha chamada trema. O trema existe sim! Não morreu, não foi abolido e existe como eu disse. Quando? Quando esse “u” aparece na sílaba “qüe”, na sílaba “qüi”, na sílaba “güe”, na sílaba “güi”. “Qüe”, “qüi”, “güe”, “güi”. O “u” deve receber o trema. Se você tiver em casa uma cédula de cinqüenta reais, eu sei que é um dinheiro razoável, e eu sei que essa cédula não anda por aí voando facilmente, mas se você tiver essa cédula de cinquenta reais, dê uma olhadinha na palavra cinquenta escrita na cédula. Você vai reparar que cinquenta se escreve com “qu” e com o trema, com trema no “u”. Está em andamento aí um acordo ortográfico que tenta unificar a grafia da língua portuguesa – a grafia da língua portuguesa nos sete países do mundo em que se fala português, em que a língua portuguesa é oficial. Quando esse acordo ortográfico entrar em vigor, o trema desaparecerá. Mas isso sabe Deus se vai acontecer, ou seja, se o acordo vai entrar em vigor. Por enquanto, o trema existe e é oficial, não morreu de jeito nenhum. “Qüe”, “qüi”, “güe”, “güi”. Então na letra do Vitor, “tranqüilo”, com trema. E a gente vai ouvir agora uma outra canção, dos Titãs, em que você vai ouvir uma palavrinha, com uma conjugação de um verbo e daqui a pouco a gente vai papear. Vamos lá:

Enunciado 73

*Eu vou me embora apara ilha fazer a cabeça,
Sob o sol que irradia queimando em ritual,
É na batida do reggae e com o cabelo trançado,
Eu to livre na vida
E o que que há de errado com a noite que brilha
O que que há de errado com a noite que brilha
Eu não agüento, eu não agüento,
Eu não agüento, eu não agüento,
É de noite é de dia
Mão na cabeça e documento*

Enunciado 74

AP: A canção que você acabou de ouvir se chama “Eu não agüento”, eu não o quê? “Eu não agüento”? “Eu não agüento”, “eu não agüento”. Se você quer escrever na língua oficial “agüento”, você deve colocar trema, esse sinalzinho, que na prática já morreu, ninguém usa, a imprensa não a usa, ou pelo menos parte da imprensa não usa. Há órgãos da imprensa que usam sim. Esse sinalzinho existe, faz parte do sistema ortográfico e deve ser colocado. Agora, “agüento”, pra ser “agüento”, deve ser colocado o trema, pelo menos, na ortografia oficial. “qüe”, “qüi”, “güe”, “güi”, “qüe”, “qüi”, “güe”, “güi”. É isso aí.

Enunciado 75

⁴⁵ Manteve-se a transcrição de acordo com a indicação de permanência do trema nas palavras proposta no enunciado.

AP: Mais uma vez eu vou discutir com você o problema da concordância. Desta vez na rua, um caso delicado que deixa muita gente atrapalhada. Vamos ver:

Repórter: *vai fazer cinco semanas que ela foi embora ou vão fazer cinco semanas que ela foi embora?*

Entrevistado 01: *vão fazer cinco semanas que ela foi embora*

Entrevistado 02: *vai fazer cinco semanas que ela foi embora*

Entrevistado 03: *vai fazer cinco semanas que ela foi embora*

Entrevistado 04: *vão fazer cinco semanas que ela foi embora*

Entrevistado 05: *vão fazer cinco semanas que ela foi embora.*

Entrevistado 06: *vão fazer cinco semanas que ela foi embora.*

Entrevistado 07: *vai fazer cinco semanas que ela foi embora*⁴⁶

AP: Pois é, não fiz a conta, não sei se você fez, mas a coisa deixa todo mundo enrolado.

Enunciado 76

AP: A história é a seguinte: o verbo fazer é um caso específico da língua. Quando ele, verbo fazer é usado na indicação de tempo, quando é usado para indicar tempo transcorrido, não deve ser flexionado. Os anos não fazem nada. “Faz”, “faz dez anos”; “faz vinte dias”; “faz duas horas”; “já fazia dois meses” e por aí vai. É uma coisa engraçada porque no Brasil, na língua do dia-a-dia, ninguém faz plural de jeito nenhum. Ninguém. Todo mundo fala “cabe dez”, “falta vinte”, “sobrô trinta”, “chegou os manual”, ninguém faz plural de jeito nenhum. Sabe Deus por que, quando aparece o verbo fazer, as pessoas se lembram do plural, mas se lembram justamente na hora indevida, quando o plural não deve ser feito. A norma culta, a gramática normativa ensina que o verbo “fazer” não tem sujeito. Não são as horas que fazem, não fazem em nada as horas. Portanto, “faz”, “faz vinte dias”. E se “faz”, “vai fazer”. Usando o verbo fazer associado a outro verbo, esse outro fica bonzinho, quietinho, no singular.

É uma pedra no sapato. Por falar nisso, um outro caso, agora numa canção. Preste atenção:

Enunciado 77

Se você não pode ser forte,

Seja pelo menos humana,

Quando o papa e o seu rebanho chegar,

Não tenha pena,

Todo mundo é parecido

Quando sente dor.

Enunciado 78

AP: Pois é, ou oito ou oitenta, então, né, como se diz por aí. Primeiro você ouviu muita gente fazendo o plural quando se deve fazer o singular e agora o pessoal do “Barão Vermelho” dizendo “quando o papa e o seu rebanho chegar. “Papa”, “seu rebanho”, um mais um dois. Dois, plural. Aí não há o que fazer. O verbo deveria ter sido conjugado no plural, “quando o papa e o seu rebanho chegarem”. Um mais um,

⁴⁶ *Insert* de vídeo com computação gráfica apresentando enquete feita com pessoas na rua completando a frase: “vai fazer cinco semanas que ela foi embora ou vão fazer cinco semanas que ela foi embora?”, com a forma verbal “vai”, escrita em verde, ou “vão”, escrita em vermelho.

dois é plural: “quando o papa e seu rebanho chegarem”. Aí houve um escorregão na concordância, paciência, não houve respeito a uma norma básica, e fez uma concordância no singular, equivocadamente, mas, por favor, “Quando o papa e o seu rebanho chegarem”. É isso.

Enunciado 79

Muito se fala sobre a diferença entre o falar brasileiro e o falar português. Há até quem proponha a tese de que as línguas se devam separar definitivamente, aqui no Brasil se fala “brasileiro” e lá em Portugal, Português. Eu já tive oportunidade de comentar esse assunto várias vezes, já deixei isso muito claro: a língua é a mesma, o que existe, é óbvio, são diferenças de vários aspectos, diferença de sotaque, diferença, às vezes, de vocabulário, mas a língua é a mesma, a estrutura é a mesma. Pode mudar e muda sim o falar, o jeito de falar. Pode mudar o sotaque. Aliás, por falar em mudança, por falar em diferença, vamos ver como fala um português sobre semáforo. Vamos ver.

Enunciado 80

Personagem (com sotaque português): *A prefeitura de São Paulo está instalando mil duzentos e vinte e dois semáforos inteligentes. Eles são inteligentes, porque são controlados por computadores e câmeras de TV. Inteligentes porque vem reduzir o congestionamento e o consumo de combustível. Inteligentes porque vem facilitar a vida do pedestre. Agora, só resta aos brasileiros, que são tão inteligentes, que venham respeitar mais o sinal vermelho.*

(voz masculina em off): Prefeitura de São Paulo, melhorando pra burro o trânsito da cidade.

Enunciado 81

AP: Eu acho que o nosso amigo aí tem toda razão do mundo. O brasileiro precisa ser realmente inteligente e obedecer mais aos semáforos, obedecer mais às placas de sinalização. Agora, você teve dificuldade para entender o que disse o nosso amigo aí?! Eu acho que não. Claro que o sotaque é um pouco diferente e tal, mas a estrutura é a mesma e nenhum brasileiro que conhece medianamente a língua vai ter dificuldade pra entender esse tipo de linguagem, esse tipo de comunicação. Falamos a mesma língua sim, com algumas diferenças. Por exemplo, nós gostamos de usar gerúndio. Gerúndio é aquela coisa: falando, pensando, bebendo, partindo. Os portugueses não gostam de usar gerúndio. Por exemplo, o brasileiro diz: “Eu estou cantando”. O português diz: “Eu estou a cantar”. Isso é coisa normal aqui, é normal lá. Agora, às vezes, há até uma certa inversão. Veja aí o que acontece com uma canção do pessoal dos “Paralamas do Sucesso”, veja lá

Enunciado 82

*Eu, às vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar,
Estou cansado demais
Eu não tenho de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer*

Enunciado 83

AP: Essa música se chama “Capitão de indústria”, é velhinha viu, não pense que ela foi feita outro dia. Essa música é da minha adolescência. Marcos Vale e Paulo Sérgio Vale fizeram essa canção que foi regravada pelo pessoal do Paralamas. E a letra diz : “Às vezes, eu fico a pensar”. No Brasil, não é normal dizer isso não, “fico a pensar”. Isso é normal em Portugal, no Brasil, comum mesmo é “Eu fico pensando”. Alguns fatores determinam em certos casos o uso no Brasil, da expressão “a pensar”, no caso, em vez de “pensando”. De qualquer maneira, isso não causa nenhum tipo de problema na comunicação. Os portugueses lá entendem o nosso gerúndio e nós aqui entendemos perfeitamente essa equivalência entre o gerúndio e o infinitivo, “pensar” é no infinitivo com a preposição “a”. Nenhum problema em relação a isso. Tanto faz, acertamos nós, aqui, acertam eles lá, falamos todos a mesma língua sim. É isso.

Enunciado 84

AP: “O rato roeu a roda da carruagem do rei de Roma”. “Três tigres trituram três pratos de trigo”. Tente dizer isso várias vezes, em seguida, muitas vezes. Isso é uma brincadeira que se faz por aí, é um desafio, até mais que um desafio, é um quebra-língua quase. Mas na verdade, na verdade, o que acontece aí é a repetição de fonemas consonantais. Fonemas são sons. Fonemas consonantais iguais ou parecidos. No caso dos três tigres existe aí a repetição do fonema de “t”, do fonema de “erre” e até do encontro consonantal “tr” aí no caso. No outro caso, existe a repetição também do fonema de “erre”, “o rato roeu a roda da carruagem do rei de Roma”. Às vezes, isso é feito de forma lúdica, numa brincadeira. De qualquer maneira, isso é um recurso que se chama “aliteração”. Esse recurso é sempre um desafio. Na literatura, na poesia, a aliteração assume contornos artísticos. É muito chique a aliteração. Um recurso extremamente interessante, por quê? Porque não é fácil reunir palavras que contenham fonemas semelhantes e, claro, palavras que se liguem pelo sentido, palavras que se encaixem numa frase que tenha sentido. Você vai ver aí uma pequena aliteração feita por alguém que você conhece - Paulo Ricardo. Veja lá

Enunciado 85

*Virada do século,
Alvorada voraz,
Nos aguardam exércitos
Que nos guardam da paz (que paz?)
A face do mal, um grito de horror,
Um fato normal, um êxtase de dor e medo de tudo,
Medo do nada medo da vida, assim engatilhada
Fardas e forças forjam as armações.*

Enunciado 86

Você ouviu aí um trecho da canção “Alvorada voraz”, “Alvorada voraz” e aí já existe uma mini aliteração: “alvorada voraz”, a repetição do fonema de “v” e a repetição do fonema de “r” “alvorada voraz”. O “r” de “alvorada” e o “r” de “voraz”, esse “r” não é o forte, de carro, por exemplo. E houve aí a repetição desse fonema. É eu dizia que a aliteração é uma espécie de luxo, uma coisa chique e o Paulo Ricardo tentou aí depois, numa outra frase: “fardas e força forjam as armações”, “fardas e força forjam as armações” são pequenas aqui e as aliterações, são pequenos casos de

aliteração. Tente você fazer a sua aliteração e tente perceber a graça, o charme que há nisso. Como é difícil para o poeta conseguir isso. E quando o poeta consegue, eu imagino que haja uma espécie de... é como marcar um gol, aquela festa, aquela festa realmente de ter conseguido essa coisa muito bonita que é a aliteração. É isso.

Enunciado 87

AP: Você conhece o “Nossa Língua Portuguesa”. Aqui muitas vezes perguntamos alguma coisa para as pessoas. Às vezes, as pessoas também perguntam pra nós. Você pode perguntar pelo correio eletrônico, chamado e-mail. O endereço eu vou ler aqui pra você ensino@tvcultura.com.br, ensino@tvcultura.com.br. Quem fez isso foi a Mirian Keller, a Mirian Keller mandou uma lista enorme aqui de perguntas e uma bem interessante: ele quer... ele não, ela. Ela quer saber a diferença entre a palavra “senão”, sim, senão, de uma tacada só, senão. E as palavras “se” “não”, separadas. Quando usar? Eu vou convocar aqui uma grande cantora brasileira, alguém de quem eu gosto muito, a Zélia Duncan, pra explicar pra gente isso, com uma canção. Daqui a pouco volto a falar com vocês, vamos lá.

Enunciado 88

Nos lençóis desse reggae

Passagem para Marrakesh

Dono do impulso que empurra

O coração e o coração pra vida

Não me negue, só me reggae, só me esfregue quando eu pedir e eu peço sim

Senão pode ferir o dia todo cinza que eu trouxe pra nós dois

Enunciado 89

AP: Essa canção que você acaba de ouvir com a Zélia Duncan se chama “Nos lençóis desse reggae”. Essa palavra é lida de trezentos jeitos, é pronunciada de trezentos jeitos, há quem diga “riguei”, há que diga “reggae”, diga “régui” e por aí vai. Como aqui na canção, na bela letra da Zélia ela fez um jogo de palavras aqui, ela dá a entender que o *reggae* aqui, que é o tipo de música que todo mundo conhece lá na América Central e tal, *reggae* aqui funciona como *reggae* mesmo como “regue” em português, interessante o trocadilho aqui e lá no fim da letra ela diz que “só me *reggae*, só me esfregue quando eu pedir senão pode ferir o dia”. Esse “senão” é uma palavrinha só e esse “senão” se escreve de uma tacada só. “Senão” junto significa “do contrário”, significa “caso contrário”. “Faça isso senão haverá problemas”; “faça isso, do contrário haverá problemas”; “faça isso, caso contrário haverá problemas”. E é o caso aqui: “só me *reggae*, só me esfregue quando eu pedir, do contrário, pode ferir o dia”, “caso contrário pode ferir o dia”, “senão pode ferir o dia”. Então nesse caso “senão” junto, numa tacada só. “Se” “não”, duas palavras, muito simples. O “se” é uma conjunção condicional, indica condição. “Se não chover irei à sua casa”; “caso não chova irei à sua casa”. Esse “se” e esse “não”, duas palavras, “se” impõe uma condição e a dica tranquila é trocar “se não”, por “caso não”. Cuidado com o verbo “se não chover”, “caso não chova”. Muita gente por aí diz “caso faltar água”. Nada de “caso faltar”, “caso falte”, “caso falte”, “se faltar”. Se não faltar, “caso não falte”. E aí “se” “não”. “Se” pra um lado, “não” pra o outro. É isso.

