

DVD Escola de Língua Portuguesa: Qual discurso? Qual sujeito?

DVD Escola de Língua Portuguesa: What discourse? What subject?

*Ueila Conceição Santos de Jesus *; Élide Paulina Ferreira**; João Antonio de Santana Neto***; Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro***

** Instituto Federal Baiano (IF Baiano); ** Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); ***Universidade Federal da Bahia (UFBA)*

Resumo: Neste artigo objetivamos discutir as marcas discursivas do sujeito apresentador/professor a partir dos enunciados extraídos do *DVD Escola de Língua Portuguesa* nº 14. Trata-se de buscar identificar o discurso predominante na mídia DVD Escola, ao mesmo tempo em que contrastaremos esses resultados com as tendências pedagógicas da educação brasileira (Saviani 2008, Ghiraldelli Jr. 1991), bem como com aquelas que são discutidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), acerca do discurso pedagógico, no âmbito do ensino de língua portuguesa. Para dar suporte à discussão proposta, valemo-nos dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, de linha francesa (AD), apresentados por Michel Pêcheux (1997a, 1997b, [1983]2008), Eni Puccinelli Orlandi (2006, 2007), Sirio Possenti (2003), Pedro Navarro (2006), dentre outros.

Palavras-chave: DVD Escola. Discurso pedagógico. Sujeito professor.

Abstract: The main purpose of this article is to reflect on discursive marks evinced in the DVD Escola, by analyzing fragments of its 14th episode. It is at stake to identify the teacher/forecaster dominant discourse in the DVD Escola, and to carry on a contrast by confronting the collected results with education Brazilian pedagogical trends discussed by Saviani (2008), Ghiraldelli Jr. (1991), as well as what is mentioned in Brazilian Official Documents, such as Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) and Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), on pedagogical discourse concerning the teaching of Portuguese language in Brazil. This discussion is underpinned by Discourse Analysis developed by Michel Pecheux (1997a, 1997b, [1983] 2008), Eni Puccinelli Orlandi (2006, 2007), Sirio Possenti (2003), Pedro Navarro (2006), among others, and considerations about the pedagogical models that constitute the Brazilian education, based on authors like Demerval Saviani (2008), Ghiraldelli Jr. (1991), among others.

Keywords: School DVD. Pedagogical discourse. Subject teacher.

Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as tendências pedagógicas do ensino brasileiro transitam ao redor de quatro grandes vertentes, a saber, “a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas.” (BRASIL, 1997, p. 30). Já, em relação ao Discurso Pedagógico, na Análise de Discurso, Orlandi (2006) destaca a existência de três posicionamentos, a saber, lúdico, polêmico e autoritário.

No presente artigo, ao analisarmos o episódio 14 do *DVD Escola de Língua Portuguesa* na interface entre a análise do discurso e as recomendações presentes nos documentos oficiais, buscamos o entendimento de que discursos se materializam por meio dos enunciados que compõem o material. Trabalhamos numa via de mão dupla, pois, na medida em que investigamos os tipos de discurso(s) pedagógico(s) predominantes no *corpus* extraído do *DVD Escola*, refletimos acerca das tendências pedagógicas que predominam no material.

Ressaltamos ainda a importância de se conhecer os discursos que podem ser disseminados através do *DVD Escola* – um material desenvolvido pelo Ministério da Educação, distribuído a escolas de todo o país – e a sua correlação ou não com o que está disposto nos PCN de Ensino Médio e LDB, e nas discussões acerca do discurso pedagógico e as tendências educacionais.

Investigar quem fala, como fala e para quem fala através do discurso predominante na mídia e sua filiação com as tendências do ensino de língua portuguesa no Brasil pode significar novas formas de pensar o fazer pedagógico antes de se chegar em sala de aula, visto que o material foi gravado fora desse ambiente e idealizado como exemplo teórico-metodológico de ensino para professores e alunos de escolas públicas.

Explicitado o contexto em que se insere o nosso estudo, passaremos a apresentar os modelos pedagógicos no contexto escolar (GHIRALDELLI JR., 1991; GHIRALDELO, 2003, dentre outros), tanto quanto a tendência que se evidencia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no Ensino Médio (PCN-EM). Em relação ao Discurso Pedagógico, o trabalho pauta-se nas discussões de Pêcheux (1997a, 1997b, [1983]2008), Orlandi (2006, 2007), Possenti (2003), Navarro (2006), dentre outros.

1 Os modelos pedagógicos na educação brasileira e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio

No Brasil, destacam-se as seguintes tendências pedagógicas: a Pedagogia Tradicional, que consiste numa tendência voltada para a “preparação para a vida” (GHIRALDELLI Jr., 1991, p. 25), na qual a escola é o local da educação moral. Preocupa-se com a dispersão de modelos de aprendizagem arrolados em grandes obras científicas e literárias e o foco do processo de ensino ancora-se na figura do professor. A pedagogia tradicional tem como função vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria, segundo os PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p.30).

Metodologicamente, a Pedagogia Tradicional pauta-se na explanação oral, sequenciada e fixa, na qual os conteúdos são transmitidos como verdades acabadas, bem como numa postura disciplinar conservadora da escola e do professor. Este último, o professor, é visto como um organizador dos conteúdos, o ícone máximo responsável pelo fomento de estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo.

Para a Pedagogia Tradicional, o professor é eleito como detentor unilateral do saber e delega ao aluno a posição daquele que nada sabe, ser inacabado. Marginalidade e ignorância assemelham-se e, para sanar essa situação, a escola é elevada à condição de veículo de transmissão do saber sistematizado.

Entretanto, a Pedagogia Tradicional foi alvo de críticas provenientes de sua fixidez metodológica, não observando a correlação entre os conteúdos e a realidade dos discentes e a centralidade na figura do professor.

Em busca de alternativas àquela pedagogia, desenvolve-se a Pedagogia Nova, também denominada “Pedagogia Renovada”, “Escola Nova” ou “Escola Ativa” que, por sua vez, centra-se no aluno, considerando que a natureza humana é instável e mutável e que o processo de ensino-aprendizagem dá-se por toda a vida. Essa pedagogia tem como cerne a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O foco do ensino recai sobre o processo de aprendizagem, a experimentação, sendo o professor um facilitador de aprendizagem. Distante, portanto, do sujeito controlador absoluto do saber, dominante na pedagogia tradicional.

Contudo, a Pedagogia Nova foi considerada, por vezes, desorganizada, por não objetivar o que deveria ser ensinado e/ou aprendido. Além disso, os custos da modernização dos espaços educativos não foram assumidos pelo governo e iniciativas bem sucedidas ficaram restritas a escolas-modelo voltadas para pequenos nichos da elite

economicamente dominante.

A partir daí, visando atender à necessidade de retomada do planejamento e foco do processo de aprendizagem, tornando-o rápido, eficaz e acessível, observa-se a instauração de um sistema de ensino não mais pautado na experimentação e vivência dos educandos, mas na preparação do sujeito para o mercado de trabalho. Essa tendência foi caracterizada como a Pedagogia Tecnicista. Na prática, houve o surgimento de escolas técnicas, telessalas e ênfase no uso de mídias na educação. Com isso, professores e alunos desempenhavam uma posição secundária no processo de ensino-aprendizagem, que estimulava a reprodução de conceitos pré-formulados. Preza-se pelo aluno eficiente e tecnicamente produtivo. Pedagogicamente, “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, 2008, p. 14).

Porém, os resultados 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 aumentaram consideravelmente.

Em contraponto aos modelos acima apresentados, encontram-se aqueles denominados não circulantes no âmbito da ideologia dominante, a saber, Pedagogia Libertária, Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos. Tais modelos correspondem a uma movimentação tendo em vista a superação de desigualdades no interior da sociedade a partir de uma atuação conjunta e coordenada entre professores e alunos.

Para a Pedagogia Libertadora, a escola caracteriza-se como um espaço de autogestão, uma comunidade, na qual alunos, funcionários e professores, sem hierarquia e burocracia pré-estabelecidas, mas pautados na discussão dos assuntos, determinam os parâmetros administrativos e pedagógicos do estabelecimento. Segundo os PCN,

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. (BRASIL, 1997, p. 32).

Dessa perspectiva, investe-se numa proposta de desenvolvimento completo do homem, ancorando-se numa abordagem ampla dos conhecimentos, que permitisse aos

discentes uma visão, inicialmente, holística acerca das diversas áreas do saber. Com isso, o aluno poderia escolher melhor sua futura profissão.

A Pedagogia Libertária segue na esteira da Pedagogia Libertadora, visando uma postura pedagógica que 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. Tem como maior expoente o educador Paulo Freire que pregava a educação sob um enfoque crítico, reflexivo, voltado para as classes menos favorecidas.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos preocupa-se com a manutenção da função social da escola enquanto instituição historicamente responsável pela difusão da cultura erudita para as 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. Para essa tendência pedagógica, a escola constitui-se não apenas como local de discussão de aspectos sociais e políticos, mas de transmissão de conhecimentos, habilidades e capacidades para que os alunos possam defender seus interesses de classe.

Aluno, professor, processo ensino-aprendizagem e contexto dentro e fora sala de aula são considerados como indissociáveis ao domínio do conhecimento pelos alunos. Dentre suas características destaca-se a premissa de que os menos favorecidos devem apropriar-se da cultura e conhecimento sistematizado, oferecido aos alunos oriundos de classes economicamente dominantes, para, assim, tornarem-se também dominantes, inicialmente, de sua história e cultura e, *a posteriori*, capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos. Contudo, a natureza capitalista do sistema socioeconômico não oportunizou a implantação de tais propostas em larga escala.

Nos PCN de Ensino Médio, observamos que as disposições pedagógicas que valorizam uma postura crítico-reflexiva, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, norteiam o documento, na medida em que

o confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação do achismo. [Isso] faz com que professores e alunos conquistem a possibilidade de rearticular o conhecimento, [...] sem a imposição de uma única resposta, sempre imparcial. (BRASIL, 2000, p. 09).

As diretrizes mencionam a importância da valorização dos interlocutores participantes do processo comunicativo, bem como os recursos discursivos por eles utilizados. Para os PCN, o estudo da língua não está atrelado, exclusivamente, ao “domínio

técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão” (BRASIL, 2000, p. 11), mas, sobretudo, na utilização da língua em diferentes contextos. A língua é vista sob os aspectos social, simbólico e como constituinte/constituída pelo discurso.

De acordo com as diretrizes oficiais para o ensino de português, os conteúdos tradicionais, isto é, o estudo de gramática, passa a ser uma estratégia de estudo da língua(gem) materializada através de textos.

Neste artigo consideramos a língua “como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade [...], não apenas enquanto expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer a cidadania” (BRASIL, 1997, p. 57). Ressaltamos que a língua está relacionada à história e à ideologia. Ela oportuniza a materialização do discurso. A produção de sentidos ocorre na/pela língua, enquanto um fenômeno complexo, crítico, social e historicamente atravessado.

Entendemos que a língua produz sentidos por/para os sujeitos, frente à multiplicidade de estratégias de ensino e construção de efeitos de sentido possíveis no Discurso Pedagógico. Daí considerarmos a afinidade entre esta concepção e elementos da AD atrelados à noção de Discurso Pedagógico, apontados no início deste artigo.

1.1 O Discurso Pedagógico (DP) à luz da Análise de Discurso (AD)

A AD abrange diversas práticas discursivas, produzidas em lugares e por/para sujeitos heterogêneos. Fundada na França, atravessou fronteiras geográficas e teóricas, comportando diferentes abordagens e perspectivas. Em sua trajetória, atravessou momentos distintos, não estanques, conhecidos como as épocas da AD.

O primeiro momento, conhecido como AD primeira época, faz referência à sua configuração enquanto teoria. Denominado como Análise Automática do Discurso (AAD), criada em 69, seguia o princípio quantitativo de análise, feito em etapas, de forma sistemática, como uma teoria geral da interpretação.

Os estudos nesse período supunham a possibilidade de detectar traços comuns entre os discursos, mesclando-se a análise de discurso com a análise linguística. Ressaltamos, como marco dessa época, o uso do computador para a realização da análise do discurso. Em resumo, tinha-se como objetivo cruzar, no computador, informações sobre aspectos linguísticos a variações semânticas, observando-se também aspectos históricos e ideológicos do sujeito enunciador.

Na segunda época apresentamos como ponto diferencial a noção de Formação Discursiva (FD), que se refere ao conjunto de enunciados produzidos num dado contexto sociopolítico e ideológico. Essa noção substituiu paulatinamente a de máquina estrutural e se tornou fundamental à AD francesa.

Juntamente com a noção de Formação Discursiva, 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).

A última época da AD é marcada pela emergência de novas reflexões agora em torno da heterogeneidade do sujeito e do discurso que passam a ser observados enquanto constituintes 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, 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.

Dentre os elementos da AD que servem como pressuposto nesse artigo, ressaltamos os relacionados a segunda e terceira épocas da AD, pautados nos trabalhos de Michel Pêcheux (1997a, 1997b, 2008), seu principal ícone. Fazemos também referência ao trabalho de Orlandi (2006), no que diz respeito aos seus estudos em AD francesa aplicados à análise do DP.

Primeiramente, observemos a noção de discurso. Discurso é o lugar de encontro, de entrelaçamento da língua com a história. Esse consiste no lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia e tem como parâmetro a observância de fatores linguísticos e extralinguísticos. Foucault (2008, p. 132-133) propõe o seguinte:

[...] chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem 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.

O discurso não é um elemento, mas um conglomerado de unidades constituintes.

Essas unidades discursivas são chamadas de enunciados. O enunciado consiste na unidade elementar do discurso, que oportuniza a construção dos sentidos indispensáveis para que se possa dizer se há ou não frase e se esta pode ser considerada aceitável.

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.

Outras noções que permeiam a ideia de discurso são as noções de formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI) que se constituem em grandes pilares da AD francesa desenvolvida por Pêcheux. Isso porque nelas se entrelaçam as noções de ideologia e sujeito.

A noção de FD, como mencionado anteriormente, reside na ideia de

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.) (PÊCHEUX, 1997b, p. 160).

Ao se inserir numa FD, o sujeito é interpelado pela ideologia e os sentidos se concebem materialmente, através da língua(gem).

A noção de FD está diretamente ligada à Formação Ideológica (FI). Essa compreende um complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem grupais, mas que se reportam, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras. A Formação Ideológica compreende – e é compreendida – por diversas Formações Discursivas que podem ser ou não concorrentes.

Uma FI pode ser entendida como um conglomerado de enunciados, geridos por uma série de leis – determinadas social e historicamente – e que se materializam através dos discursos. Na relação entre FDs e FIs ocorrem diversas relações atreladas por uma determinada conjuntura, num dado momento histórico. Essa relação é denominada Interdiscurso, pois esse compreende a relação de um discurso com outros discursos, num determinado contexto. Por isso, não se analisa um discurso isoladamente, mas sempre em relação a uma conjuntura.

Por sua vez, a materialização dos inter cruzamentos discursivos nas FDs, oportunizados pelo interdiscurso configura o intradiscurso. Em outras palavras, compreendemos por intradiscurso o eixo das formulações proferidas no momento dado, numa situação dada, em condições dadas. 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 FDs, que representam aquilo que se diz, ou seja, 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. São formulações já feitas e esquecidas.

Outras noções amplamente presentes nos debates sobre o discurso pedagógico assentam-se na relação entre o mesmo e o diferente, isto é, entre a paráfrase e a polissemia. A paráfrase corresponde à base do sentido presente numa formação discursiva. Refere-se aos processos que constituem a memória, ou seja, são as retomadas do dizer, pois os discursos sempre remontam a outros, isto é, ao dizível, à memória. A paráfrase, em outras palavras, representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer sedimentado.

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

As noções que apresentamos até o momento, a saber, discurso, enunciado, FD, FI, interdiscurso e intradiscurso, paráfrase e polissemia são fundamentais para a discussão sobre o DP, pois esse se constitui a partir da relação do discurso com as condições de produção estabelecidas entre os enunciados e com o contexto sócio-histórico, isto é, a Formação Ideológica.

O Discurso Pedagógico apresenta-se como um dizer institucionalizado no/do espaço institucionalizado, comumente caracterizado como a escola. Considerado como um discurso circular estabelece-se a partir da manutenção da instituição da qual se origina e para a qual está voltado: 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.

Esse discurso apresenta três tendências discursivas, a saber: lúdica, polêmica e autoritária, sendo que a configuração do tipo de discurso é determinada a partir, dentre outras noções, das de interação, polissemia e reversibilidade. A interação leva em

consideração “o modo como os interlocutores¹ se consideram: o locutor leva em conta o seu interlocutor de acordo com certa perspectiva, não o leva em conta, ou a relação é qualquer uma?” (ORLANDI, 2006, p. 154). Já a polissemia, como mencionado anteriormente, trabalha a possibilidade de múltiplos sentidos a partir dos discursos.

A reversibilidade caracteriza-se pelas múltiplas trocas estabelecidas entre os interlocutores. A intensidade da troca de papéis entre locutores e ouvintes no discurso e a relação desses com o assunto que está sendo abordado.

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, maior é a reversibilidade e, conseqüentemente, o grau de interação. Quanto menor é a troca de papéis entre os interlocutores, menor é a interação e, proporcionalmente, a reversibilidade.

Em relação às características específicas dos tipos de discurso pedagógico, podemos mencionar que, no discurso lúdico, destaca-se o jogo polissêmico entre os interlocutores. Há uma diversidade de formações discursivas e sentidos possíveis que se entrecruzam sem um controle pressuposto de um locutor e/ou referente. Ele é considerado como o discurso da reversibilidade absoluta, aquele em que os sujeitos discursivos estão em constante interação. A troca de turno é livre e não há tentativa de controle do(s) assunto(s) tratado(s) entre eles.

O DP lúdico é aquele que aponta para as possibilidades mais radicais. Há um deslocamento em relação ao fático, ao exagero, a exemplo do prazer de uma conversa de bar, na qual não há controle do referente, mas intensa troca de papéis entre os interlocutores. Na outra vertente dessa tipologia tem-se o prazer do uso da linguagem em sua função poética, na qual não há, necessariamente, presença de interlocutores, mas o domínio do sentido absoluto que gera outros sentidos.

O DP polêmico tem como principal característica a tentativa de tomada de turno, de controle do referente. Esse discurso mantém a presença do referente e o domínio do mesmo é disputado pelos interlocutores que visam controlar seus sentidos possíveis.

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 numa espécie de disputa de turno, uma tentativa de controle do referente. Os posicionamentos são expostos, mas, sob uma atmosfera de tensão.

Por fim, tem-se o discurso de cunho autoritário, o qual serve de parâmetro de

¹ 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.

análise do *corpus* da pesquisa, no qual o referente está “ausente”, oculto por um agente que o controla. Não há possibilidade de interlocução e reversibilidade, há apenas um agente exclusivo, com predomínio da paráfrase sobre a polissemia. O discurso autoritário, em outras palavras, transveste-se de uma imagem de um discurso fundador, como a origem e determinante do sentido. “Um discurso neutro que transmite informação, [...] em que qualquer um [...] poderia ser seu sujeito [...] e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto)” (ORLANDI, 2006, p. 28).

Em relação a esse aspecto, o DP aparece como aquele cognitivo, informacional, que determina o que se deve aprender, inculcando a necessidade de saber, no qual

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).

O DP de tendência autoritária apresenta ainda, dentre suas características, a noção de objetualização do referente, a posição de cientista ocupada pelo sujeito-professor e o uso da metalinguagem como fator de “inculcação” do que se deve ensinar e aprender. Essas marcas serão pormenorizadas a seguir:

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.

A posição cientista refere-se à posição do sujeito professor que se considera a autoridade máxima em relação aos conhecimentos acerca do referente trabalhado. O professor, ao “dominar” o conhecimento científico, passa a ser “o cientista”, um locutor autossuficiente que detém o controle sobre o saber.

A metalinguagem compreende 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. Trata-se do saber institucionalizado que, por exemplo, utiliza a língua (gramáticas, manuais, dicionários) para explicar a língua.

Feita a explanação dos aspectos da AD e do DP, passamos ao estudo de fragmentos do DVD Escola de Língua Portuguesa nº 14, de forma a entendermos que discursos emergem das situações apresentadas na mídia.

2 O DVD Escola de Língua Portuguesa: Qual discurso? Qual sujeito?

O DVD *Escola de Língua Portuguesa* configura-se como um conjunto de aulas sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, desenvolvido e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas brasileiras, desde 2006². 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 Escola*³.

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 atendidas⁴.

O DVD escolhido para a apreciação, intitulado *Nossa Língua Portuguesa 2 – parte 1*, número 14⁵, apresenta os primeiros programas enviados às escolas públicas. 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

² Segundo notícia veiculada no portal do MEC, em 19 de abril de 2006.

³ 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/>>.

⁴ Para maiores informações, consultar o site: <www.portal.mec.gov.br>.

⁵ O número corresponde à ordem das mídias na caixa enviada às escolas.

a trechos de músicas populares, anúncios publicitários e textos da imprensa como fontes para o estudo da gramática.⁶

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

O primeiro programa do DVD: “Linguagem coloquial; particípio; dúvidas frequentes”, com duração de 25’32’’: contém entrevista com os “Sobrinhos do Ataíde”, falando sobre um programa por eles apresentado numa emissora de rádio, sobre dúvidas gramaticais abordadas de forma satirizada. Na sequência, apresentam-se trechos de videoclipe das músicas “Rádio Blá”, do artista “Lobão”, “Pra dizer adeus”, dos “Titãs”, “Descobridor dos sete mares”, de “Lulu Santos” e “O poeta está vivo”, do grupo “Barão Vermelho”. Os trechos são usados como auxílio na abordagem de tópicos gramaticais, a saber, o uso coloquial da preposição “pra” ao invés de “para”, o uso do particípio e formação do subjuntivo, respectivamente.

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. Apresenta-se um trecho da música “Obrigado, não”, da cantora “Rita Lee”, para se discutir a questão do duplo sentido; depois, uma discussão sobre colocação pronominal a partir da exibição de um trecho da novela “Chica da Silva”. Para encerrar a discussão sobre o assunto, é mostrado um trecho da música “Vento, ventania”, do grupo “Biquíni Cavado” e “Timidez”, do cantor “Lobão”.

O terceiro programa: “Regência verbal, rotacismo, parônimos”, com duração de 28’02’’, inicia-se com uma entrevista com o diretor da revista Placar, Marcelo Duarte, jornalista, abordando o uso da língua portuguesa no gênero revista esportiva. Pausa-se a entrevista para exemplificar o assunto “regência verbal” a partir de trechos dos cliques das músicas: “O nome dela”, do cantor “Ronaldo” e “Lembra de mim” de “Ivan Lins”. Na sequência, é mostrada uma propaganda usada como exemplo para o assunto rotacismo. Por fim, há uma explanação acerca de palavras parônimas, exemplificando-se o seu uso com trecho da música do grupo “Skank”, “Cozida a vapor”.

O quarto programa: “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,

⁶ 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. 7.

há a apresentação de um trecho do clipe da música “Música urbana”, do grupo Capital Inicial para exemplificar casos de concordância nominal. Na sequência, é apresentado um trecho do clipe da música “Sina”, de “Djavan”, para exemplificar palavras pouco usadas. Apresenta-se também uma propaganda para exemplificar a pronúncia “látex”, “dúplex” e “tríplex” consideradas, no programa, como pouco usadas. Em seguida, é mostrado trecho do clipe da música “Olhar quarenta e três”, de “Paulo Ricardo”, para trabalhar o assunto “sufixação” e a grafia de algumas palavras. É apresentado também trecho do clipe da música do cantor “Ivan Lins” “Vitoriosa”, para ratificar a regra de sufixação anteriormente apresentada. Apresentam-se trechos do clipe 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.

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 trecho do clipe da música de “Djavan”, “Azul”. Em seguida, aborda-se o uso do trema, apresentando-se, como exemplo, trecho do clipe da música “Eu não aguento”, 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 do clipe da música do grupo musical “Barão Vermelho”, “O poeta está vivo”, para exemplificar a regra de concordância do verbo chegar.

O último programa do DVD aborda os temas: “Aliteração, linguagem de Portugal, dúvidas frequentes”, com 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, exibe-se 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. Após a entrevista, aborda-se o tema “aliteração”, com o uso de trava-línguas e um trecho do clipe 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 do clipe da canção “Nos lençóis desse *reggae*”, da cantora “Zélia Duncan”.

Possenti (2003, p. 67) ressalta que a incidência da multiplicação de aulas de português nos meios de comunicação popularizou-se “fundamentalmente através do programa *Nossa Língua Portuguesa*, comandado [...] pelo professor Pasquale Cipro Neto e

[...] transmitido através de uma rede que atinge praticamente todo o país”.

Os meios criam a ilusão de unidade e trabalham junto à ideologia, cristalizando a ilusão da transparência da linguagem em relação ao ensino de português. O fato midiático recebe *status* de ciência e verdade.

Reconhecemos a importância dos meios de comunicação no ensino de português, contudo, devido à natureza desse artigo, observamos apenas exemplos de enunciados transcritos do material, sem abordar a questão dos meios de comunicação. Como o material é extenso, utilizamos o primeiro programa da série para a extração de enunciados. Foram destacados enunciados indicativos do ensino de língua portuguesa, levando-se em consideração aqueles em que a língua portuguesa é tratada como referente.

A partir da observação do primeiro programa do DVD, “Linguagem coloquial; participio; dúvidas frequentes”, foram destacados os seguintes enunciados:

Enunciado 01:

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.

Enunciado 02

uma vez aqui, no “Nossa Língua Portuguesa”, explicando um assunto qualquer

Enunciado 03

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.

Enunciado 04

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 05

você lembra o que é participípio? Palavrão não é? O nome talvez você não lembre, mas a coisa você conhece: falado, beijado, bebido, esquecido, por aí vai.

Enunciado 06

eu acho que as pessoas tendem a usar o chamado participípio breve, chamado participípio curto. Aquele que não termina em “ado” ou “ido”. Isso na fala, na fala livre, espontânea.

Enunciado 07

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

Enunciado 08

eu repito a regra pra você: a regra oficial. Ter e haver, participípio terminado em ado ou isso, ser e estar, participípio que não termina em ado ou ido.

Enunciado 09

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

Podemos observar que os enunciados apresentam uma abordagem de conteúdos pautada na abordagem da língua portuguesa como o referente dominado por uma posição sujeito professor. Há predomínio da paráfrase sobre a polissemia, pois os enunciados apontam para regras de uso, prescrições de normas, como, por exemplo, o disposto no enunciado 08 que trata das regras do uso do participípio.

Apesar de haver a utilização de músicas, o que poderia caracterizar o uso do discurso lúdico, o recorte apresentado salienta a tipologia discursiva predominante. Há o uso de estratégias lúdicas, porém o objetivo recai na transmissão “gramatical da competência: descreve-se um tipo de discurso cujo sujeito de enunciação está ausente” (ORLANDI, 2006, p. 221).

Em busca de argumentos para elencar a tipologia predominante, podemos elencar a seguinte separação, pensando-se nos polos do referente e do sujeito:

Enunciados que tratam do referente	Enunciados que tratam da posição sujeito
Enunciado 02	Enunciado 01
Enunciado 03	Enunciado 04
Enunciado 05	Enunciado 06
Enunciado 06	Enunciado 07
	Enunciado 08
	Enunciado 09

Quadro 01: enumeração dos enunciados acerca do referente e da posição sujeito.

Os enunciados 02, 03 e 05 podem ser considerados como exemplos do processo de uso do referente objetalizado, devido às suas marcas linguísticas, a saber, o uso da expressão “um assunto qualquer”; o uso do pronome “isso” em “isso se fala, isso se canta, isso se diz, isso não se escreve”; o uso do pronome “aquele” e o uso do substantivo “coisa” em: “a coisa você conhece: falado, beijado, bebido, esquecido, por aí vai”.

Nesses excertos, a substituição vocabular contribui para a construção de sentidos acerca do referente. Quando a língua portuguesa é referida como “assunto qualquer”, “isso” “coisa”, há a objetalização do referente, isto é, o assunto é abordado na 3ª pessoa – ele – um dêitico que corresponde a não-pessoa, ou seja, à referência a um objeto.

Percebemos mais ocorrências dêiticas como o pronome “aquele”, em “Aquele que não termina em ‘ado’ ou ‘ido’”. Além disso, o uso do pronome indefinido “qualquer”,

adjetivado, qualificando o substantivo “assunto” corresponde a uma marca linguística da objetualização do referente, pois confere um caráter de não importância do referente.

Ainda em relação ao referente, é utilizada a palavra “coisa” em lugar de “Língua Portuguesa”, enquanto são apresentadas regras prescritivas de uso de aspectos gramaticais do português. O referente é objetualizado e apagado pelo locutor – o sujeito professor, que ocupa posição de domínio absoluto do conteúdo e não a de facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Vale dizer que as posições-sujeito estabelecem-se a partir de tomadas de posição da forma-sujeito, sendo que a tomada de posição não é um ato pragmático, da ordem do sujeito-falante, mas ao contrário, um efeito da determinação do interdiscurso. Não é o sujeito professor que fala como cientista, mas o discurso que cria a ilusão de autonomia do sujeito e a instituição de um sujeito professor-cientista.

Em relação à produção de efeitos de sentidos acerca da posição sujeito, observamos que esta se manifesta como uma posição sujeito do professor-cientista no *corpus*. Os enunciados 01, 04, 06, 07, 08 e 09 evidenciam marcas de um sujeito (professor) que se apropria do conhecimento como se ele fosse a origem do mesmo. O sujeito professor conhece e domina o referente a ponto de apagá-lo.

O professor torna-se representante do conhecimento sem que se mostre como ele incorpora a voz que fala nele (o professor está no *lugar do*). A voz do professor é, por extensão, a do cientista, a voz do saber. (ORLANDI, 2006, p. 85).

Como exemplo, podemos destacar o enunciado: “E nem que tivesse dois, nem que ele tivesse dois eu poderia dizer tinha chego, né?”. Nesse excerto, considerando-se “nem que” como conjunção subordinativa concessiva, inferimos uma posição de domínio do professor cientista, pois, mesmo que estudos linguísticos apontassem para o uso da expressão “tinha chego”, através da expressão “nem que”, o professor cientista determinaria, em instância final, o que deveria ser utilizado.

Identificamos ainda o uso de expressões de caráter imperativo, indicando uma ordem, como em “Nem pensar, não dá pra usar isso no padrão formal”, “o que se fala não se escreve”. Essa sequência de trechos confere uma ideia de imposição que 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).

As posições-sujeito são evidenciadas pelas marcas discursivas que denotam uma “aparência de autonomia”. Os excertos: “eu acho” e “eu repito a regra pra você: a regra oficial”, remontam a um sentido, mais uma vez, de autossuficiência. O “Eu” – o professor cientista – domina o conteúdo de tal maneira que o referente passa a existir através do professor.

Mais uma característica do DP autoritário reside na retomada de paráfrases, ou seja, na repetição. A retomada do que “as gramáticas dizem” é uma maneira de afirmar o domínio e o controle do saber. O estatuto científico se diz legítimo porque representa o que é oficial: a gramática que, através dele, “diz” algo. Tradicionalmente, muitos professores se sentem seguros profissionalmente, competentes no seu fazer pedagógico quando dominam os conteúdos do “certo” e do “errado” presentes nas gramáticas.

A partir da observação dos enunciados, foi possível perceber a presença de marcas linguísticas que caracterizam o referente “língua portuguesa” como objetalizado e um sujeito professor que se apropria do cientista. O sentido acerca da língua portuguesa constante no *DVD Escola* corresponde a uma linguagem neutra, um modelo ideal que paira acima de toda diversidade. A língua padrão é passada como uma “norma padrão⁷”, ou seja, uma modalidade de uso tida como modelar (bom uso) e que opera a normatização dos usos segundo os padrões de um grupo de falantes. Esse padrão é considerado uma forma prestigiada socialmente e que deve ser corrente a todos os usuários.

Essa percepção implica dizer que se o discurso do professor é o correto (o padrão, o oficial), o discurso do “outro”, o do aluno é o não padrão (a fala, erroneamente considerada como nível de linguagem, a língua espontânea) e os outros termos “não oficiais”, são errados. Mais uma vez, recai-se no modelo tradicional, que baliza o que é certo e errado a partir do ponto de vista do professor cientista que, como detentor do saber, determina, em última instância, como o referente deve ser interpretado e como seu suposto interlocutor – o aluno – é visto.

Os efeitos de sentido daí advindos corroboram a existência de uma apreciação da língua que reconhece a ocorrência de níveis de linguagem e de usos não pautados no padrão formal e que, de certa forma, são “permitidos”. Porém, ainda há predomínio de uma postura tradicionalista, que não comunga, de fato, com os pressupostos dos PCN, LDB e modelos pedagógicos em voga acerca do ensino, que pregam uma apropriação crítico-reflexiva dos conteúdos, unindo aspectos formais e informais do processo de construção do conhecimento.

⁷ 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.

Assim, observamos contradições e distorções em relação ao trabalho com a língua, nos documentos oficiais e no material audiovisual, pois as considerações não têm fundamento linguístico, mas razões históricas e convenções sociais. Como exemplo, salientamos que os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Médio, consideram a linguagem como interação, troca de informações, sendo que “o estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical [...] desvincula o aluno do caráter [...] social da linguagem.” (BRASIL, 2000, p. 6-7).

Ainda de acordo com os PCN de Língua Portuguesa de Ensino Médio, o importante consiste em “ressaltar o entendimento de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa” (BRASIL, 2000, p. 20). Os PCN destacam ainda a necessidade de consideração de aspectos históricos e contextuais, o que, na AD, corresponderia à consideração das formações ideológicas e discursivas no estudo da língua.

Porém, ainda que propostas teóricas e metodológicas preconizem o conhecimento da língua em suas diferentes vertentes, em detrimento da ênfase apenas no conhecimento de sua estrutura gramatical, os enunciados que predominam no *corpus*, enfatizam que o ensino-aprendizagem de gramática normativa continua sendo o alicerce do ensino de português.

Conclusão

Programas como o *Nossa Língua Portuguesa*, da TV Cultura, são responsáveis por popularizar a multiplicação de aulas de português na mídia e, por consequência, o discurso pedagógico do ensino de português, como mencionado anteriormente. Utilizar a mídia como veículo de transmissão do discurso, pode reforçar o mascaramento da concepção unilateral de ensino de português que caracteriza o ensino tradicional e, nessa medida, o predomínio do discurso autoritário.

O ensino de português apoiado no predomínio da transmissão de tópicos de gramática normativa reflete um processo denominado por Orlandi (2006) como “inculcação”, isto é, o mascaramento da imposição de determinados modelos e conteúdos em detrimento de outros, sem que haja a clarificação dessa imposição para o interlocutor.

Quando se fala da língua no ambiente midiático, geralmente, são emitidos juízos completamente desinformados. Frequentemente são produzidos conceitos fundados em uma posição conservadora a respeito do uso do idioma português. O que se quer dizer é que, quando se propõe a apreciação de discursos deve-se atentar para o fato de que o que é

apresentado através/por ele não apresenta apenas um sentido já-dado, transparente. Quando se trata de um discurso proferido no ambiente midiático é necessário 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 sequência 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)

Por sua vez, no que concerne especificamente aos aspectos discursivos, ao se abordar a questão do DP autoritário, a partir da apreciação de marcas do referente e do sujeito professor, no *DVD Escola de Língua Portuguesa*, pensar o DP significa pensar na articulação entre o saber e poder ilusoriamente naturalizados e difundidos nos espaços escolares.

Dáí a assertiva da língua padrão nas escolas ser tratada como sinônimo de gramática normativa. Quando se trata o ensino da língua portuguesa, geralmente, compara-se esse assunto à aprendizagem da norma. Como é possível observar em muitos manuais de ensino, conhecer a língua é conhecer a norma, as prescrições, o uso correto e, especialmente, saber explicar as anomalias e os acertos, como se os mesmos, de fato, existissem e não fossem apenas uma possibilidade de construção de sentido.

O referente é tratado como um objeto, descrito e apresentado de acordo com a visão do professor e não tratado em sua complexidade. Estudar a língua resume-se à descrição de exemplos do que se deve ou não falar e, sobretudo, escrever.

Nos enunciados destacados, observamos que o referente (língua portuguesa) é visto como o lugar da 3ª pessoa, subordinado ao olhar do sujeito professor cientista. Nessa perspectiva, os sentidos acerca do referente recaem sempre em dicotomias: correto *versus* incorreto, certo *versus* errado. Essa concepção acerca do referente assenta-se no DP autoritário que se refere a uma postura na qual o assunto nada mais é do que um exemplo a serviço do modelo tradicional, no qual há um sujeito que ensina (o professor) e um sujeito que não sabe e aprende (o aluno), apagado pelo professor cientista.

Esse, a partir das leituras e considerações dos enunciados, materializa-se como sujeito que ensina através da imposição e da não interlocução, não havendo a reversibilidade entre os sujeitos. O uso de imperativos, dêiticos, dentre outros aspectos, evidenciam uma posição-sujeito que se transveste como cientista da linguagem e, com isso, dono do saber sobre a mesma. A repetição de regras gramaticais e a consideração de variantes linguísticas como erro 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.

Os mecanismos legais acerca das práticas pedagógicas envolvendo a língua, bem como sua apropriação por parte de professores e alunos deveriam considerá-la, bem como veiculá-la em seus produtos audiovisuais educativos, como o que investigamos nesse estudo, em suas diferentes vertentes, frisando-se que, no tratamento escolar, as variantes linguísticas não poderiam ser consideradas defeitos, desvios e/ou como menos legítimas que as consideradas “formais”. Isso é mencionado nos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Porém, o que observamos, na prática, é a existência da norma linguística no sentido estrito, “[...] um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também sociopoliticocultural.” (NEVES, 2008, p. 20).

Os enunciados apreciados materializam sentidos do DP autoritário através do esquecimento de que ele não é nem fonte nem verdade absoluta sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo frente às novas tendências sociopolíticas e culturais de ensino-aprendizagem da língua no país. Não existe verdade unilateral na língua, mas pontos de deriva. Os discursos podem ser sempre outros, sempre múltiplos e construídos a partir de relações permeadas pela história e não pelo sujeito.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ensino fundamental. Secretaria de Educação fundamental: Brasília, MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2000.

_____. *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 set. 2012.

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

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.

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

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.

MEC. *DVD Escola*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12324&Itemid=656>. Acesso em: 06 mar. 2013.

NAVARRO, Pedro. 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.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *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: Pontes, 2007.

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.

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.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997b.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Trad. Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, [1983] 2008.

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.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses*

sobre a educação política. 40. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

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), son., color.

Recebido em 16 de junho de 2013.

Aceito em 19 de dezembro de 2013.

UEILA CONCEIÇÃO SANTOS DE JESUS

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Mestra em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: weyllac@yahoo.com.br

ÉLIDA PAULINA FERREIRA

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (2003). E-mail: efferreira@uesc.br.

JOÃO ANTONIO DE SANTANA NETO

Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Letras Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, (1997). E-mail: joaosantaneto@msn.com.

MARIA D'AJUDA ALOMBA RIBEIRO

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Linguística Aplicada (Universidade de Alcalá de Henares, Espanha). E-mail: dajudaalomba@hotmail.com.