

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

CARMEN TERESINHA BAUMGÄRTNER MACIEL

**ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA SUBJETIVIDADE E DA IDENTIDADE DE
PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA DO OESTE DO
PARANÁ**

Maringá, PR.

2001

CARMEN TERESINHA BAUMGÄRTNER MACIEL

**ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA SUBJETIVIDADE E DA IDENTIDADE DE
PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA DO OESTE DO
PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Mestrado), Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, da Universidade Estadual de Maringá (PR), como requisito parcial para a obtenção de grau de MESTRE

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Inês
Coneglian Carrilho de Vasconcelos

Maringá, PR

2001

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

CANDIDATA: Carmen Teresinha Baumgärtner Maciel

BANCA EXAMINADORA

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO.....	11

PARTE I

Capítulo 1 - Escola Tradicional e Estudos Pré-Lingüísticos.....	15
Capítulo 2 - O Estruturalismo e o Gerativismo.....	24
2.1 Abrangência da Ciência da Linguagem.....	2
4	
2.2 As Contribuições de Saussure e o Estruturalismo Europeu.....	2
5	
2.3 Bloomfield e o Estruturalismo Norte-Americano.....	27
2.3.1 Os Reflexos do <i>Behaviorismo</i> no Ensino de Línguas.....	29
2.4 Chomsky e o Gerativismo.....	30
Capítulo 3 - Lingüística da Enunciação.....	36
3.1 Pragmática.....	39
3.1.1 Tipos de Pragmática.....	40
3.2 Análise do Discurso.....	43

PARTE II

Capítulo 1 - Análise do Discurso: considerações necessárias.....	48
1.1 Formação Discursiva e Discurso.....	49
1.2 Enunciado e Enunciação.....	52
1.3 Condições de Produção.....	53
1.4 Ideologia, Discurso e Sujeito.....	57
1.5 Paráfrase e Polissemia.....	62

1.6	Interdiscurso e Interdiscursividade.....	63
1.7	Intertextualidade e Intertexto.....	65
1.8	Heterogeneidade.....	66

Capítulo 2	- Discurso Pedagógico, Relação Saber e Poder, Conceitos de Identidade.....	71
2.1	O Discurso Pedagógico (DP).....	71
2.2	Saber e Poder.....	72
2.3	Identidade: posições de sujeito ou momentos de identificação?.....	75

PARTE III

Capítulo 1	- Orientação Metodológica.....	78
1.1	Revisitando Alguns Conceitos da Análise do Discurso que Nortearão o Procedimento Analítico.....	80
1.2	A Pesquisa Interpretativa Como Opção Metodológica.....	81
1.3	A História de Vida Como Instrumento de Coleta de Registros.....	82
1.4	O Campo e a Coleta de Registros.....	84

Capítulo 2	- Análise do <i>Corpus</i>	85
2.1	Espelho, Espelho Meu.....	87
2.2	Motivação Para Fazer o Curso de Letras.....	99
2.3	Profissão: professor PLM.....	109
2.4	Discursos Sobre Leitura: imagens do professor PLM.....	132
2.5	Teorias Lingüísticas Subjacentes ao Discurso do Professor PLM.....	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
---------------------------------	-----

ANEXOS.....	16
-------------	----

*El modelo puramente racional e
progressista de Occidente que llevó a la
mundialización, hoy está en crisis, y
asistimos a la emergencia de otras formas
de racionalidad.*

Samuel Arriarán*

* ARRIARÁN, S. *Filosofía de la posmodernidad*. México: UNAM, 2000, p. 12.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, nossa orientadora, por suas preciosas sugestões, por sua confiança em nosso trabalho, e pelo carinho demonstrado ao longo dessa caminhada.

Às professoras Ana, Beatriz, Clara, Diana, Elisa e Flávia (nomes fictícios), sujeitos participantes dessa pesquisa, sem cuja contribuição esse trabalho não se teria realizado.

Aos coordenadores, aos professores e aos colegas do Curso de Mestrado, pelas proffcuas discussões que nos propuseram.

À secretária Andréa, pelo seu especial, competente e carinhoso atendimento.

A meu esposo José, pelo carinho, pelo apoio, e pela confiança que tem depositado em nós, em cada uma de nossas empreitadas.

A meus filhos José Fernando e Cármen Chaiana, pelo incentivo, pelo carinho e pelo importante auxílio que nos deram em todas as etapas de realização deste trabalho, principalmente na de sua digitação, mas acima de tudo, por terem suportado nossa ausência.

A meus pais Dario e Wilma, pelo amor que nos têm dedicado e pelo exemplo de vida que têm sido para nós.

A meus irmãos Celso, Gilmar, Dirceu, Neide Janete e Maria Helena, assim como a seus familiares, pelo permanente incentivo e por terem acreditado em nós.

A todos, familiares, amigos, colegas de trabalho, ex-professores, que contribuíram, cada um a seu modo, para essa conquista.

RESUMO

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA SUBJETIVIDADE E DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA DO OESTE DO PARANÁ

Autora: Carmen Teresinha Baumgärtner Maciel

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

Nesse trabalho de dissertação objetivamos apresentar um estudo sobre a construção da subjetividade e os movimentos de identidade do professor de português como língua materna (doravante PLM), considerando-o não somente na perspectiva de sua prática pedagógica, mas também na sua constituição sócio-histórica e ideológica, atravessada pelo discurso do inconsciente. Propomo-nos a realizar um estudo sobre as produções discursivas de professores PLM, levando em conta as representações que fazem de si, do outro, e de sua profissão. Nosso objetivo é, através da problematização de questões fundamentais a respeito da formação de professores PLM, contribuir para a ampliação de conhecimentos disponíveis sobre essa questão. Observamos o jogo de imagens, as representações como produtos de uma certa posição sócio-histórica e ideológica desses profissionais. Tomando como *corpus* a transcrição de entrevistas de longo termo, realizadas com um grupo de seis professores, a respeito de sua história de vida profissional e tendo como referência as Teorias Lingüísticas e Análise do Discurso (AD francesa), rastreamos seus discursos, concebidos como o lugar de manifestação dos sentidos, localizando imagens que constituem sua subjetividade e sua identidade de professor. Esse estudo evidenciou que os modelos-professores presentes no imaginário desses sujeitos eram do Ensino Fundamental e Médio. Outro aspecto revelado é que, o que motivou esse grupo de professores a fazer o curso de Letras, foi a “necessidade” de fazer um curso superior, o gosto por uma determinada disciplina (português ou inglês), ou ainda, a pouca oferta de outros cursos. Além disso, no grupo pesquisado, Letras constituiu-se numa segunda opção de formação profissional. Concebendo o papel do professor como o de “passar” conteúdo, percebe-se que, nas representações desses professores, habita o modelo de professor próprio do ensino tradicional. As metáforas de professor-sacerdote, de professor-jardineiro, de professor-construtor, de professor-formiga, de professor-cobrador também são constitutivas desses sujeitos. Os discursos desses professores explodem com a noção de unicidade, de homogeneidade, revelando uma multiplicidade de vozes, que entram em tensão, configurando o caráter heterogêneo de sua constituição subjetiva e de seu processo identitário, que vão frontalmente contra os discursos oficiais a respeito de formação de professores, que desconsideram a complexidade do ensinar e do aprender línguas, bem como a do sujeito-professor, e assentam-se em crenças de que, anunciada uma proposta curricular, essa já pode ser considerada em curso, já que cegamente creditam na substituição incontestada de paradigmas teóricos que re-orientam automaticamente as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: *formação do professor PLM; identidade; subjetividade.*

ABSTRACT

CONSTITUTIVE ASPECTS OF SUBJECTIVITY AND IDENTITY OF TEACHERS OF PORTUGUESE, TAUGHT AS A MOTHER TONGUE, IN WESTERN PARANÁ

Author: Carmen Teresinha Baumgärtner Maciel

Supervisor: Dr. Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

The construction of subjectivity and identity of the teacher of Portuguese, taught as a mother tongue (henceforth PMT), is provided. The teacher will be seen from the perspective of her/his pedagogical practice and in her/his social, historical and ideological constitution informed by the discourse of the subconscious. An analysis on the discursive productions of PMT teachers will be undertaken through their representations of themselves, of others and their profession. The above will be our contribution towards a broadening of knowledge available on this theme through the problematization of basic items on the training of PMT teachers. We will investigate the play of images and representations as the product of the teachers' social, historical and ideological position. Our corpus consists of the transcription of long term interviews with six teachers who describe their professional life history. Linguistic theories and French Discourse Analysis will survey the teachers' discourses. Their discourses are actually conceived as the seat of the manifestation of feelings. Images that form the teachers' subjectivity and identity will be pinpointed. Our analysis detected that Primary and Secondary School model teachers are at the back of the subjects' imaginary. This group of teachers were motivated in reading Language in their College Language Course by the "need" to have an undergraduate college degree, the liking of certain subject matters (Portuguese or English) and low supply in other university courses. The College Language Course was even a second option in the professional formation of the group. Since the traditional role of the teacher has been until recently the transmission of knowledge, one perceives that the model of the traditional teacher is still extant in these teachers' images. Representations of the teacher as priest, gardener, builder, a busy ant, a reinforcement officer are still powerful metaphors mentioned by the subjects. Actually teachers' discourses disrupt oneness and homogeneity, and reveal a multiplicity of voices teeming with tension. Their discourses show the heterogeneous quality of the subject's constitution and their identity process. In other words, they are diametrically opposite official discourses on teacher training. In fact official discourses neither take into consideration the teaching and language learning complexity nor that of the teacher as subject. Rather, they are founded on beliefs that once a curriculum proposal is announced it may be already perceived as standing. This occurs because the unquestioned substitution of theoretical paradigms that automatically re-orient pedagogical practices are unreflectingly taken as certain.

Key words: PMT teacher training; identity; subjectivity.

Convenções usadas no decorrer da dissertação

Pausa breve: /

Pausa longa: //

Omissão de partes da entrevista: ...

Comentários do documentador: (())

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, um tema bastante freqüente em discussões no âmbito escolar, em Instituições de Ensino Superior, em Congressos, Seminários e em outros segmentos que tenham alguma relação, direta ou indiretamente, com a educação formal de crianças, jovens e adultos, diz respeito à questão da formação de professores. O Ministério da Educação, nos *Referenciais para Formação de Professores* (1999) reconhece que *a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação* (p. 26).

Nesse contexto, queremos destacar a figura do professor de língua materna, como um dos agentes potenciais no processo de mudança do sistema educacional brasileiro, considerando-se que, dado o valor social da língua como um elemento de interação entre os homens, entendida aqui tanto como cooperação quanto como confronto, esta é, em seu fazer pedagógico, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de estudo.

O fundamento teórico desta pesquisa situa-se nas bases das Teorias Lingüísticas e da Análise do Discurso (de linha francesa). Para estudarmos sobre a construção da subjetividade e os movimentos de identidade do professor de português língua materna, doravante PLM, evocamos o caráter histórico do sujeito, como rede de sentidos, e consideramos também o aspecto social e ideológico como componentes discursivos e, portanto, como constitutivos desses sujeitos.

Coracini (2000) discute a respeito da identidade do professor de português LM na perspectiva de uma visão psicanalítica de "sujeito cindido, descentrado", evidenciando a necessidade de se repensar o sujeito-professor em seu percurso de formação. Conforme essa autora, devemos olhar para o professor, levando em conta não somente a sua prática pedagógica, mas também a sua constituição sócio-histórica.

Embora a formação do professor de língua portuguesa já tenha sido abordada em diversas situações, sob as mais diversas formas, marcadas pelas diferentes concepções de linguagem, de língua e de ensino, parece-nos que os profissionais dessa área ainda não atingiram a almejada qualidade ou ainda, a mínima qualidade desejada, no desempenho de sua atuação docente, conforme se deduz das análises e das críticas constantes dos relatórios de organismos nacionais e internacionais que fazem o *ranking* de desempenho sócio-econômico de países desenvolvidos e em desenvolvimento, largamente anunciadas pela mídia. Percebemos, então, que há caminhos a serem trilhados.

Assim, propomo-nos, no desenvolvimento desse projeto, realizar um estudo sobre as produções discursivas dos professores de Língua Portuguesa como Língua Materna (Ensino Fundamental e Médio) do Oeste do Paraná, considerando as representações que fazem de seu *eu pessoal*, e de seu *eu profissional* (Nóvoa, 1992, p.15). O objetivo maior que move essa pesquisa é a ampliação de conhecimentos disponíveis, através da problematização de questões fundamentais a respeito da formação docente - na perspectiva do discurso e da constituição de sujeitos, e, especificamente, observar o jogo de imagens, as representações como produtos de uma certa posição sócio-histórica em que se situam esses protagonistas do discurso - os quais poderão fornecer subsídios a futuras discussões concernentes a políticas de formação de professores de Português como Língua Materna. Isso significa dizer que estamos assumindo posição político-acadêmica de problematizar questões, sem, no entanto, encaminhar soluções para elas, uma vez que na *demarché* da Lingüística Aplicada dos anos 80 e 90, essa atitude levou a produções acadêmicas consideradas *naïf*, porque propunham soluções unilaterais, sem considerar o outro incluído. Isso posto, estaremos, ao final, apontando para possíveis eixos de ação-reflexão.

Voltando à questão do sujeito professor como protagonista do discurso, acreditamos ser necessário pensar o sujeito, considerando aqui não um sujeito empírico, mas uma posição-sujeito, situada num espaço e num tempo, portanto, histórico. Sendo histórico é, por conseguinte, ideológico. O que esse sujeito fala possui algo de seu *eu*, de sua singularidade, mas também possui marcas das representações do outro, as quais também se situam temporal e espacialmente. Esse outro não é por sua vez um ser homogêneo, único, (conforme propunha Benveniste, 1976), mas alguém em cuja fala afloram outros discursos, constituídos à mesma maneira deste. Nesse sentido, aspecto comum entre esses sujeitos é a sua constituição heterogênea. Os discursos produzidos são

tecidos por várias vozes que se cruzam, que se contradizem, que se complementam (Brandão, 1997, p. 53). Assim, nem sujeitos, nem discursos, nem tampouco sentidos estão postos de antemão, mas são resultado de uma produção sócio-histórica.

A essa noção de sujeito (sócio-histórico), somaremos aquela acrescentada pela psicanálise, segundo a qual este é concebido como um *efeito de linguagem*, cuja constituição heterogênea é consequência de um *sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente* (Brandão, op. cit., p. 54). Na perspectiva da psicanálise lacaniana, o inconsciente *é uma cadeia de significantes que se repete e insiste em interferir nas fissuras que lhe oferece o discurso efetivo* (idem, ibidem, p. 54).

Orientando-nos por essa concepção de sujeito da Análise do Discurso francesa, tomaremos o conceito de identidade proposto por Hall (1997), para quem esta também é formada ao longo do tempo. Assim como o sujeito, a identidade também tem existência processual, contínua, por isso é sempre incompleta, inacabada. É construída na linguagem e pela linguagem, que possui, por sua vez a característica de constante movimento, de dinamicidade. Nesse sentido, esse autor considera mais adequado falar em momentos de identificação, ou em posições de identificação. Para Hall, o sujeito numa perspectiva pós-moderna, devido a sua constituição histórica, não possui uma identidade fixa. Ao contrário, a identidade consiste em um processo em andamento, no qual o sujeito tenta preencher as lacunas de si, a partir de seu “eu” exterior.

Dada a natureza desse estudo, como um movimento interpretativo do funcionamento do discurso de professores, consideramos os discursos, em suas condições de produção (Pêcheux, 1995), como o lugar em que os sentidos se manifestam, e a formação discursiva como o universo de constituição dos sentidos, portanto, como unidades históricas. O professor PLM insere-se em formações discursivas (Foucault, 1997), que governam sua vida profissional, e é constituído com/pela linguagem, na qual deixa marcas desse processo.

Com base nas reflexões até aqui realizadas, estaremos, através do estudo das histórias de vida profissional de professores PLM, localizando imagens, representações que os mesmos fazem de si e de sua profissão, dado que esses aspectos são constitutivos de sua subjetividade, de sua identidade de professor. Essa pesquisa é de caráter interpretativo (Erickson, 1988), em que adotamos a história de vida como instrumento de

construção de dados. Um grupo de seis professores foi estimulado a falar de sua profissão docente. As entrevistas, de longo termo, semi-dirigidas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas compõem o *corpus* desse estudo. Acreditamos ser importante esclarecer que, por se tratar de pesquisa baseada em história de vida, as questões que compõem o roteiro da entrevista são itens possíveis de serem apresentados aos professores entrevistados. Estamos seguindo os preceitos metodológicos de Pereira de Queiróz (1987), que orienta os pesquisadores a estimularem cada entrevistado a falar, a narrar sobre os temas de interesse. O que importa nesse tipo de metodologia de construção de dados é a produção do discurso, da narrativa do sujeito entrevistado. Nesse sentido, uma pergunta, ou mesmo parte dela, pode servir de estímulo à troca de turno discursivo e assim constituir-se em emulação ao narrar.

Considerando que julgamos suficiente para uma introdução o que foi até agora exposto, finalizamos com a explicitação da organização do presente trabalho acadêmico. Essa dissertação está organizada em três partes, além da introdução e da conclusão. A primeira divide-se em três capítulos, nos quais fazemos um movimento retrospectivo a respeito das Teorias Lingüísticas e de suas associações ao ensino de línguas. Essa discussão inicial se faz necessária, considerando-se que, na fala dos sujeitos entrevistados, emergem conceitos relacionados a essa temática. Na segunda, composta de dois capítulos, nossa atenção volta-se para os pressupostos teóricos fornecidos pela Análise do Discurso, em que trazemos à baila conceitos que, a exemplo dos constantes na primeira parte, fundamentam a análise do *corpus*. Tais pressupostos constituem a base da análise que desenvolvemos no segundo capítulo da terceira parte, isto é, na análise do *corpus*. Na terceira parte, estruturada em dois capítulos, traçamos, no primeiro deles, a perspectiva metodológica que orienta essa pesquisa. No segundo capítulo, desenvolvemos a análise propriamente dita, dividida em cinco tópicos, nos quais explicitamos recortes discursivos seguidos de discussão.

PARTE I

UMA VIAGEM À SEMENTE

As concepções de linguagem, de língua, de ensino e de gramática contemporâneas têm sua forma e seus pressupostos influenciados por movimentos em várias áreas do conhecimento e na área da lingüística, os quais ocorreram em séculos anteriores e, mais significativamente, nos últimos cem anos. Esses movimentos intelectuais prepararam o caminho para o estágio atual dos estudos a respeito de linguagem, de língua e de ensino. Para melhor situar as influências sobre as diferentes concepções acima referidas, porque elas de alguma forma são detectáveis na materialidade discursiva dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, faremos uma rápida incursão pela história da lingüística, a fim de que possamos estabelecer nexos entre esta ciência e as concepções acima mencionadas.

Capítulo 1

Escola Tradicional e Estudos Pré-lingüísticos

Os hindus, por motivos religiosos, constituíram-se em pioneiros nos estudos de língua, no século IV a. C., e seus gramáticos já mostravam essa preocupação com o objetivo de descrever a língua usada nos cânticos sagrados, quando em contato com seus deuses. Ainda no século IV a.C., os gramáticos hindus - dentre eles Pānini, o mais importante gramático da época - produziram uma das mais antigas obras que tratam de questões da linguagem, mais especificamente, da descrição do sânscrito (Leroy, 1977, p.17).

Os gregos, por sua vez, embora muitos navios afluíssem para seus portos, trazendo gentes de várias partes e falantes de idiomas diversos, não tiveram a preocupação de

registrar e de manter registros a respeito das línguas com as quais estiveram em contato. Esse povo teve sua atenção voltada para o estudo estético e filosófico de sua própria língua. Uma grande questão movia as discussões dos filósofos: o que impulsiona a origem da linguagem é uma necessidade imposta pela natureza, ou sua gênese seria determinada por acordos sociais, estabelecidos entre os homens? Isto é, a linguagem é natural ou é convencional? Isso indica que reflexões a respeito da relação entre palavra/signo e referente já faziam parte dos debates, na antigüidade. Aliás, Platão já discutia esses aspectos no *Crátilo* (Câmara Jr., 1986, p. 17). Ao lado deste, outro filósofo que também teria se interessado em desenvolver estudos sobre a linguagem foi Aristóteles. Sua perspectiva era a da constituição da gramática. Segundo Câmara Jr., *o estudo filosófico chegou a um aspecto descritivo, que foi chamado de gramática (...) relacionado aos caracteres escritos. Vale a pena notar que este nome é evidência do papel da língua escrita como estímulo ao estudo lingüístico* (idem, p. 18).

Os fundamentos aristotélicos da gramática grega, embora esse não tenha sido o propósito de Aristóteles, refletem-se ainda hoje em algumas práticas pedagógicas de ensino de língua materna, voltadas para a descrição gramatical do texto escrito. Nessa pedagogia, a língua é vista sob a ótica da lógica.

É no período helenístico (por volta do século III a. C.) que a gramática grega atinge seu auge. Mais tarde, *suas formulações foram resumidas no pequeno trabalho de Dionísio de Trácia, do século II a. C., cuja influência sobre todas as gramáticas subseqüentes é incalculável* (idem, ibidem). Nessa época, o estudo filológico da linguagem, somado aos estudos da gramática normativa, tomam força, em Alexandria.

De modo semelhante aos gregos, os romanos também não se interessaram pelas línguas com as quais contactaram. Sua maior preocupação era estabelecer uma língua única para todo o Império Romano. De acordo com Câmara Jr (idem):

a gramática latina vinha tentando, incessantemente, manter o latim clássico em face da fala plebéia e da fala provinciana das populações heterogêneas. A abordagem de **certo e errado**¹ estava sempre em jogo e aumentava seus esforços à medida que as forças contra o latim clássico tornavam-se mais poderosas (p. 20).

¹ As ênfases que constarão nas citações são dadas pelos autores citados.

Nessa cultura destacam-se, prossegue o autor, os estudos realizados por Varrão, importante gramático latino do século II a.C., o qual aplicou, com originalidade e inteligência, ao latim, as idéias gramaticais gregas.

Na Idade Média, começa a surgir uma certa curiosidade em relação às línguas faladas, já que era através delas que se fazia a transmissão da doutrina cristã. Afora isso, era no latim que se concentravam os estudos da linguagem.

É no século XVI, na grande efervescência cultural provocada pela curiosidade do homem renascentista, em relação a tudo que o rodeava, que surge *um clima favorável a um estudo lingüístico sério* (Leroy, 1977, p. 22). Entram em cena as línguas vulgares e outros idiomas, bem como o aspecto oral da linguagem, até então mantidos à margem dos estudos lingüísticos. A preocupação com a fala contribui, no século seguinte, para os avanços da teoria fonética, alicerçada no estudo biológico da linguagem. Conforme Câmara Jr., *esta nova atitude, em relação à fonética, foi apoiada pelo estudo **biológico** da linguagem que se desenvolveu no século XVII devido ao crescente interesse pelos órgãos da fala e a sua maneira de produzir os sons da linguagem* (1986, p. 25).

A fonética, no entanto, não ocupa a mente dos estudiosos da época, da mesma forma e com a mesma intensidade que as discussões a respeito da natureza da linguagem, bem como sobre a análise da estrutura das línguas. Ou seja, o antigo questionamento ainda aguarda por resposta.

E o estudo lógico da linguagem, proposto por Aristóteles, vai ecoar fortemente, no século XVII, na *Gramática de Port-Royal*, de Lancelot (gramático) e de Arnauld (teólogo e lógico), editada pela primeira vez em 1660, a qual, conforme Leroy (op. cit.), orientou, por mais de dois séculos, no Ocidente, os estudos lingüísticos.

Essa gramática tinha como objetivo *construir, de acordo com a lógica, uma espécie de esquema da linguagem ao qual, de bom ou de mau grado, as múltiplas aparências da língua real devem submeter-se* (Câmara Jr., op. cit., p. 27). A concepção de linguagem que a permeava era a da linguagem como imagem do pensamento, fundada na Razão.

Nesse mesmo período, uma outra corrente de estudos da linguagem, cuja preocupação era a comparação entre línguas para, a partir de suas semelhanças, propor

uma classificação, ganhava força e adesões. Assim, estabeleceram-se também os estudos históricos da linguagem.

No século XVIII, tanto a teoria comparativa como a histórica se fortalecem. A base da lingüística histórico-comparativa está na afirmação de que *nenhuma língua histórica é a fonte das línguas do mundo, uma vez que devem ser derivadas de uma **Proto-Língua*** (Câmara Jr., 1986, p.28).

Na perspectiva de Humboldt, cujos estudos da linguagem eram de base filosófica, a língua é uma *atividade incessante, um trabalho mental dos homens, constantemente repetido para expressar seus pensamentos*. Assim, encarava a língua como uma *série de atos da fala*, questão que será revisitada no século XX.

A concepção de linguagem presente na abordagem histórica via-a através de sua construção histórica, em que uma língua primitiva daria origem a uma ou mais novas línguas. Segundo Câmara Jr. (idem), a lingüística histórico-comparativa, desenvolvida no séc. XIX, era permeada por essa concepção. E mais, não só Humboldt teria contribuído para o início da história da lingüística, mas também Rasmus Rask, um estudioso dinamarquês, cuja trajetória estabeleceu avanços consideráveis na técnica de comparação entre línguas sob o viés da sua história (da língua).

Prosseguindo nessa mesma direção, embora com a preocupação mais explícita em formular uma teoria a respeito da língua pré-histórica da qual derivam as línguas por ele estudadas, outro alemão, Franz Bopp, considerado o fundador da lingüística indo-européia, pretendia chegar à língua original da humanidade.

Outro nome que também merece destaque é o de Augusto Schleicher, alemão, como Bopp, lingüista e botânico. Essa sua veia ligada às ciências naturais concorreu para a sua luta em fazer da lingüística uma ciência natural. Ao invés de ver a língua em sua evolução histórica, ele atribuía àquela o ciclo de vida que é próprio a uma planta. A linguagem, para Schleicher, era algo da natureza, algo comparado a um organismo natural, ao qual poder-se-ia aplicar o conceito de evolução, proposto por Charles Darwin. Essa mudança de perspectiva altera também o conceito de língua, pois, *cada língua é o produto da ação de um complexo de substâncias naturais no cérebro e no aparelho fonador(...)*e

depende dos traços físicos dos pensamentos e órgãos da fala dos homens e é um traço racial destes (Câmara Jr., 1986, p. 51).

Mencionemos também o norte-americano William Whitney que, contrário às idéias de Schleicher a respeito do caráter natural da linguagem, volta sua atenção para o aspecto social da mesma. Em sua concepção, a linguagem é uma instituição social, é um tipo de código que possibilita a comunicação humana, e vem depois do pensamento, servindo-lhe de instrumento. A língua, para ele, foi criada com a finalidade de empregar os sons vocais produzidos pelo homem a fim de se comunicar. Essa forma de perceber a língua, como instituição social, vê-se refletida no pensamento lingüístico contemporâneo.

Outra perspectiva que influenciou os estudos da linguagem foi a dos neogramáticos – pertencentes em sua maior parte à Universidade de Leipzig (Alemanha) – os quais tinham como objetivo, em relação ao estudo histórico da linguagem, o estudo das mudanças fonéticas, na perspectiva das leis fonéticas. Como tais leis não foram suficientes para explicar esse fenômeno, lançaram mão da analogia, com ênfase na atividade mental dos processos lingüísticos. A concepção de língua que permeou os estudos dos neogramáticos é a que a vê como um produto coletivo dos grupos humanos.

Outros importantes nomes e outras não menos significativas discussões poderiam ser mencionadas, quando nos referimos à trajetória dos estudos lingüísticos através da linha do tempo. Contudo, essa nossa apresentação não tem a pretensão de ser exaustiva. Assim, passaremos agora a uma pequena reflexão a respeito de algumas das concepções que pautaram o ensino da escola tradicional.

Como observamos anteriormente, a linguagem, de um modo geral, no período acima descrito, era vista como imagem do pensamento, com base na Razão. A língua, por sua vez, consistia em expressão desse pensamento. Nessa perspectiva, cabia ao ensino de língua desenvolver um trabalho com a linguagem a fim de possibilitar ao ser humano a “correta” expressão de seu pensamento. Justifica-se, então, o ensino normativo, caracterizado pelo ensino de regras do bem falar e do bem escrever. A ênfase dada à gramática parece fazer com que o objeto do ensino seja outro: não a língua, mas a própria gramática, já que o modelo de língua presente nos manuais tradicionais não corresponde à língua em uso. A concepção comunicativista já tem seu germe nesse período (séc. XVIII e XIX), mas só será evidenciada no século XX.

Queremos lembrar que, segundo Lyons (1979), o nome Gramática Tradicional tem sua origem nos estudos da linguagem realizados pelos gregos, sobretudo pelos alexandrinos, para os quais a gramática era a arte de ler e de escrever, embora a mais antiga descrição de fatos da língua de que se têm nota seja a do sânscrito, feita pelos hindus.

Em se tratando de língua portuguesa, Bastos (1995) e Fávero (1996), ao discutirem a respeito da evolução dos estudos com a linguagem, vêem na *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, publicada em 1536, um grande marco na história dos estudos gramaticais de nossa língua.

Numa época em que a escola não era para todos (hoje é diferente?), mas para nobres e religiosos (os últimos, principalmente os que ocupavam altos cargos na igreja, vinham da nobreza), Fernão de Oliveira escreve essa gramática, adequada ao ensino destinado a esta classe social. E quem foram os mestres da época? Como quem tinha acesso à escola eram os nobres e os religiosos, coube aos últimos exercerem o magistério, não como uma profissão em si, mas como parte de sua missão na igreja. O método de ensino era o da memorização. Conforme sugere Bastos, *o raciocínio era relegado a segundo plano, pois visavam a uma preparação humanista sólida e profunda através do ensino dividido em três grupos: as letras humanas, a filosofia e a teologia* (op. cit., p.19).

Também Amaro de Reboredo, ao publicar o *Methodo grammatical para todas as línguas*, em 1619, toma como modelo de língua o latim. O ponto de partida para o ensino de latim e de português seria o próprio latim. Sua proposta de ensino fora inovadora, considerando-se que a referida gramática trazia explicações em língua materna, o que, segundo o próprio autor, facilitaria o aprendizado. No entanto, apesar de tal avanço, esse gramático também adota como método de ensino a memorização. A cópia era uma técnica bastante utilizada na época (Fávero, op. cit., p. 41).

No Brasil, conforme Bastos (op. cit., p. 21), o ensino não estava em consonância com as necessidades reais do país (colônia). Sob a dominação dos jesuítas, os colégios tinham como objetivo garantir o domínio de Portugal sobre o Brasil. Houve também, nesse período, baixa produtividade literária, tanto naquele país quanto neste.

Em relação ao século XVIII, Bastos afirma que, *em termos de ensino, podemos afirmar que o século XVIII foi o século mais **iluminado**, pois os reis desse período eram extremamente preocupados com a educação dos portugueses* (idem, p. 22).

O Marquês de Pombal teria contribuído significativamente para o estabelecimento desse novo quadro, uma vez que defendia o uso de novos métodos de ensinar, em substituição ao modelo tradicional e ultrapassado que vigorara até então. Pensar um novo método implicava romper com o ensino jesuítico. E foi o que aconteceu. Assim, nas escolas de Portugal, passaram-se a ensinar não só o latim, mas também outras línguas como o grego, o hebraico e a própria língua materna.

No século seguinte, com o objetivo de manter a língua portuguesa sem mácula, houve grande preocupação em se elaborar uma gramática dessa língua. As variações lingüísticas, consideradas nocivas à pureza da “última flor do lácio”, deviam ser combatidas. Então, o modelo deixa de ser o latim. O português da Corte e do Reinado é que vigora como língua culta.

O ensino dessa época, no dizer de Bastos, tinha como objetivo o aspecto moral da educação, em que o controle da conduta devia ser assegurado por meio das idéias, e o professor e o processo de instrução eram exaltados pela tendência educacional da época (idem, p.26). À mesma página, prossegue a autora:

os eminentes gramáticos continuavam a ser os eminentes professores de língua portuguesa, que se dedicavam também à **gloriosa** tarefa de impor a seus alunos regras a serem seguidas para que a burguesia dominante continuasse seu domínio, perpetuando-se no poder.

O ponto de referência para o estudo da língua eram as gramáticas tradicionais ou normativas, as quais concebiam como “certa” a língua portuguesa culta. Assim, o que fugisse a esse padrão, era considerado “erro”. Tais manuais eram (e são) compostos por regras, as quais deveriam ser seguidas por aqueles que desejassem falar bem (e falar bem era falar certo, e o certo era a língua da classe dominante).

A valorização da cópia como estratégia de memorização (sem preocupação com o conhecimento efetivo), adotada por Reboredo e por outros gramáticos que o antecederam, pontua os manuais didáticos de então.

Além disso, na concepção tradicional de ensino, o aluno é visto e tratado como um ser passivo, a quem cabe ouvir, ler e copiar, com o objetivo de assimilar regras (espécies de leis de uso da língua). O professor, por sua vez é considerado o dono do saber e o responsável pela sua transmissão. No caso do ensino de português, esse “saber” consistia basicamente no conhecimento e no domínio da gramática. Isso porque sua “missão” era garantir não só a transmissão de valores morais, mas principalmente garantir que os alunos se expressassem “bem”, o que implicava a construção de orações corretas gramaticalmente. Ou seja, havia uma excessiva valorização da forma, e uma quase inexistente preocupação com o sentido.

Segundo Travaglia (1996, p.38), o ensino de uma língua pode ser:

- *prescritivo*, o qual tem como objetivo: *a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua;*
- *descritivo*, através do qual se pretende *mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona*. Os objetivos principais desse tipo de ensino são:
 - a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;
 - b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade.
- *Produtivo*, com o qual se pretende que o aluno adquira habilidades lingüísticas várias. Com esse tipo de ensino, de acordo com o autor acima mencionado, pretende-se *desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente o desenvolvimento de novas habilidades* (idem, ibidem).

Travaglia prossegue nessa discussão afirmando que essas modalidades de ensino não excluem uma à outra, mas que se complementam. Ao professor de língua materna

caberia fazer a opção de ensino adequada a cada objetivo pretendido com o ensino da língua.

Roulet (1972) propõe uma importante discussão a respeito das falhas constantes nas gramáticas tradicionais da língua francesa, no que diz respeito ao conteúdo, à forma e ao método por elas propostos. As considerações que o autor levanta podem ser também aplicadas aos manuais tradicionais da língua portuguesa. Como esses aspectos têm sido ampla e profundamente discutidos em estudos lingüísticos, por diversos autores, não nos alongaremos nessa questão.

Em resumo, a escola tradicional apresenta as seguintes concepções:

de linguagem: **imagem do pensamento**, ou seja, a própria organização mental do pensamento;

de língua: **expressão do pensamento**;

de ensino: **prescritivo**;

de gramática: **normativa**;

de aluno: **passivo, destituído de conhecimento**;

de professor: **possuidor do conhecimento a ser transmitido**;

de método: **memorização**

de estratégia de ensino: **cópia e repetição**.

Tendo estabelecido esse percurso, relativo à teoria tradicional da linguagem, passaremos, na seqüência, a abordar um outro modelo teórico, considerando-o na perspectiva do que se denominou estruturalismo propriamente dito, e da teoria da gramática gerativa.

Capítulo 2

O Estruturalismo e o Gerativismo

As idéias mais importantes da tendência lingüística intitulada Estruturalismo devem-se ao famoso lingüista genebrino Ferdinand de Saussure, o qual nos trouxe contribuições que ainda produzem idéias novas e provocam discussões teóricas as mais diversas. Ao lado deste, podemos mencionar Leonard Bloomfield que, não estando alheio às idéias de seus antecessores, foi uma das eminentes figuras a traçar os rumos da lingüística norte-americana.

Primeiramente, vamos refletir um pouco sobre os legados teóricos desses dois mestres e sobre a influência de seus postulados no ensino de línguas, para em seguida, dedicarmo-nos a Avram Noam Chomsky e sua teoria.

2.1 Abrangência da Ciência da Linguagem

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística são condições de possibilidade de plena participação social.

A ciência da linguagem teve, dentre seus objetivos, a preocupação com o estudo da expressão ou da comunicação do pensamento, ou da emoção, por meio de sinais auditivo-visuais. Para Elia (1978), diz-se que uma pessoa se *exprime* quando é possível relacionar o conteúdo da frase com o seu estado psíquico; e que se *comunica*, tendo em vista um destinatário, quando se utiliza de um sistema de sinais orais institucionalizados no decorrer da história.

No caso da *expressão*, a frase é estudada em função do indivíduo que a pronuncia, e é a partir dele e nele que ela se aplica. No outro caso (o da *comunicação*), a frase deve ser analisada tendo em vista a necessidade de mútua compreensão. Temos, então, de um lado a lingüística da expressão (ou Estilística), e de outro, a da comunicação (a Lingüística propriamente dita). Estas formam os dois ramos da ciência da linguagem.

A Lingüística tem como ponto de partida uma língua atestada historicamente. Sendo assim, considerando-se o estudo da descrição, e o da evolução das línguas históricas, a Lingüística pode ser subdividida em *Lingüística histórica* e em *Lingüística geral*. De ora em diante, trataremos apenas desta última, fazendo um recorte para as tendências estruturalistas, passando necessariamente por Saussure, e atendo-nos mais demoradamente no Mecanicismo norte-americano, porque este influenciou fortemente o ensino de línguas, no Brasil.

2.2 As Contribuições de Saussure e o Estruturalismo Europeu

grande marco da Lingüística moderna. Nasceu em Genebra (Suíça), aos 26 de

Ferdinand de Saussure é considerado por muitos lingüistas do mundo todo como o novembro de 1857. A obra desse grande lingüista, publicada postumamente por seus discípulos fiéis, o *Cours de Linguistique Generale* (1916), é considerada como fonte inesgotável de inspiração para novas idéias e para novas teorias.

Esse estudioso estabeleceu a distinção entre *langue* e *parole*. A primeira, ele define como *produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos* (Saussure, 1998, p.17), ou seja, como um sistema de signos (sinais arbitrários) em uso (portanto, social, adquirido, convencional, abstrato e homogêneo), num dado momento e numa dada sociedade. A *parole* é o ato concreto, individual (por isso heterogêneo), da *langue*. Além dessa dicotomia, Saussure estabelece, também, as diferenças entre estudos *sincrônicos e diacrônicos, entre significante e significado e entre sintagma e paradigma*, para citar algumas de suas contribuições em relação aos estudos lingüísticos.

Dada a característica individual, momentânea e heterogênea da *parole*, e dado o caráter coletivo, social e homogêneo da *langue*, Saussure considera *ilusório reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala*. E no momento de *escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo* (op. cit., p. 28), opta por estudar a *langue*, a qual, segundo seu ponto de vista, constitui o “único objeto” da lingüística. Esse lingüista teorizava a respeito da linguagem, afirmando que era mais importante estudar a *sincronia* de uma língua, embora seus estudos tenham sido predominantemente diacrônicos. Para ele, o que tinha fundamental importância era estudar o funcionamento da língua em si mesma, *de per se*, como uma entidade *sui generis* (idem, ibidem, p. 28). No seu ponto de vista, a *diacronia* era formada por sucessivas sincronias. Portanto, o recorte sincrônico respondia melhor aos interesses na nova abordagem científica: analisar o fenômeno em si mesmo, ensimesmado.

Saussure concebia a linguagem como um sistema de signos. E a língua como um dos meios utilizados pelo homem para operar com signos, os quais, sob sua ótica, apresentam duas faces (psíquicas): o *significante* (que corresponde à imagem acústica) e o *significado* (que diz respeito ao conceito). Como Saussure define a relação entre *significante* e *significado*? Para ele, essa ligação é arbitrária, visto que, a partir do primeiro é impossível prever o segundo, e vice-versa. Embora tenha definido essa relação como arbitrária, Saussure admite a existência de graus de arbitrariedade. Ex.: dez/e/nove = dezenove.

Segundo, ainda, o lingüista genebrino, na língua tudo são relações. Essas são paradigmáticas (ou associativas) e sintagmáticas (ou combinatórias), e encontram-se na memória dos indivíduos (um léxico + uma gramática) os quais fazem suas escolhas. A definição de cada elemento da língua é negativa: ele vale o que o outro elemento não vale. Outra afirmação de Saussure: a língua é *forma* (essência) e não substância (aparência). O que lhe interessava é saber como a língua funciona.

Em resumo, do ponto de vista da história, a contribuição lingüística de Saussure pode ser dividida em três partes:

- a) a formalização e a explicitação das dimensões sincrônica e diacrônica, perspectivas fundamentais e indispensáveis ao estudo da linguagem;

b) a separação (dicotomização) entre a parte da linguagem que é social e que independe do indivíduo (*langue*) e os dados ou fenômenos lingüísticos reais (*parole*);

c) a inter-relação entre elementos lexicais, gramaticais e fonológicos manifestando-se nas duas dimensões fundamentais do plano sincrônico: o eixo sintagmático e o eixo paradigmático;

Como ele analisa o sistema, independentemente do uso, ou seja, de quem o usa, Saussure afastou o preconceito em relação ao falante, e, por conseqüência, a noção de certo e errado.

Esse princípio estruturalista serviu de base para a lingüística moderna. Hjelmslev (estruturalista e fundador da Glossemática), por exemplo, a partir da dicotomia forma/substância, enfatizou o estudo da forma, tanto no plano do conteúdo (semântica e gramática) como no plano de expressão (fonologia), considerando as relações entre os elementos. Surgem tendências estruturalistas de inspiração saussureana como o Círculo Lingüístico de Praga (de Trubetzkoy, Karcevsky e Jakobson), o Funcionalismo (de Jakobson, Bühler, Martinet)².

Vale lembrar que o estruturalismo saussureano não provocou mudanças diretas no ensino de línguas. Sua contribuição foi nas Ciências Humanas e Sociais, e suas discussões foram de caráter teórico. O estruturalismo norte-americano, conforme veremos a seguir, tomou outro rumo.

2.3 Bloomfield e o Estruturalismo Norte-Americano

A Lingüística norte-americana começou a tomar feições originais a partir de 1920, devido a fatores de ordem psico-sociológica e conjuntural. Franz Boas, por exemplo, foi um dos pesquisadores que se dedicou ao estudo das línguas indígenas norte-americanas. O interesse pelo conhecimento dessas línguas fazia parte de um conjunto maior de pesquisas

² Para estudo mais aprofundado sobre essas teorias, ver Lepschy (1975), Leroy (1977), Aspresjan (1980).

que se estendiam ao aspecto material e espiritual da cultura desses povos. Em se tratando de povos ágrafos, por motivos de ordem prática, a lingüística norte-americana toma uma feição descritivista, para fazer uma análise da estrutura dessas línguas.

Nessa época, dois nomes se elevaram acima da linha acadêmica: Edward Sapir e Leonard Bloomfield. Em nossas reflexões, trataremos apenas deste último. Bloomfield nasceu em Chicago, E.U.A., em 1887 e faleceu em 1949. Em 1933, publica seu livro-chave, *Language*, considerado como uma espécie de bíblia do estruturalismo americano.

Em conseqüência de sua posição epistemológica, optou pela psicologia *behaviorista* (psicologia do comportamento), com base na teoria de Bacon, segundo a qual a experiência é fundamental para a aquisição do conhecimento. O método de pesquisa não poderia ser outro que não o da observação dos fatos (indução). No campo da Psicologia, o método era o da observação do comportamento individual ou coletivo, que se descrevia pela resposta a um estímulo e que foi denominado de processo *estímulo(S)* e *resposta(R)*.

Para Bloomfield, o lingüista deveria limitar seus estudos aos atos de fala, portanto à relação S/R – para esse lingüista, estudar a linguagem é estudar a coordenação de certos sons com certas significações. Esse é um aspecto controverso da teoria bloomfieldiana: por um lado ele afirma que a significação não está no texto, e sim na situação; por outro, sustenta que o estudo das significações deve ser excluído do campo de atividades do lingüista (cf. Elia, 1978, p.202). O *behaviorismo* levado ao extremo, por Bloomfield, fez com que ele se ocupasse com as significações, sem o intermédio das idéias. Daí o seu mecanicismo, o seu materialismo.

Esse lingüista também teve méritos tais como:

- estabelecimento de um possível método de investigação lingüística para todas as línguas do mundo;
- desenvolvimento de uma técnica de reconstrução baseada na lingüística descritiva que fosse independente de um conhecimento concreto de estágios lingüísticos anteriores;
- demonstração da importância da aplicação dos princípios da lingüística ao ensino de línguas estrangeiras;

- indicação de que o estudo de “certo/errado” deveria ser substituído pela análise de uma língua, sem a preocupação normativa.

2.3.1 Os reflexos do *Behaviorismo* no Ensino de Línguas

Se a teoria lingüística norte-americana esteve sob o domínio do rigoroso positivismo dos psicólogos *behavioristas* ou mecanicistas, foi Leonard Bloomfield quem mais sofreu influências dessa doutrina psicológica. Esta era uma tentativa de criar uma psicologia totalmente objetiva, em que o comportamento humano era estudado como se fosse um conjunto formado por um estímulo e por uma resposta. Para os behavioristas, a aprendizagem é basicamente um processo de condicionamento. Diziam eles que, *se uma resposta for produzida apenas uma vez, mesmo sendo reforçada, não produzirá aprendizagem, o que só acontecerá se for repetida...a aprendizagem é medida em termos de número de vezes que uma resposta foi produzida e reforçada* (Lima, 1981). Se o indivíduo só aprende produzindo uma resposta, conseqüentemente, ele não pode aprender quando as situações não lhe exigem uma resposta.

A experimentação que forneceu a base à corrente behaviorista foi feita apenas com animais (Lima, 1981). Portanto, não se ocupou de atividades com a aprendizagem de uma língua. Parece-nos que não se aplicam à aprendizagem de uma língua os mesmos princípios que se aplicam à “aprendizagem” de ratos, que procuravam seu caminho através de um labirinto.

Os *behavioristas* definiam a língua como forma de comportamento, cuja aquisição deveria ocorrer através do treinamento de capacidades específicas. Wilkins (mencionado por Lima, 1981), aponta como princípios do método *behaviorista* de ensino de línguas:

- tomar a língua falada como base;
- primeiro ensinar a falar, para depois ensinar a língua escrita;
- promover grande número de atividades com os alunos (quanto mais se encontram respostas, mais estímulo é sentido);

- fornecer aos alunos a oportunidade de repetir muitas vezes cada enunciado;
- dar poucas explicações aos alunos, sobre o objeto de estudo;
- omitir explicações formais e regras.

Nesse sentido, o erro não contribui para a aprendizagem. Esta ocorreria através da atitude de reforçar o acerto (Muito bem! Isso! Vá em frente!). Além disso, quanto mais próximo à resposta correta o reforço viesse, mais eficaz ele seria. Assim, a base para o ensino behaviorista está mais na analogia do que em regras para ensinar a estrutura de uma língua. A desconsideração com a questão da significação talvez tenha sido o ponto mais fraco do estruturalismo norte-americano. A concepção reduzida de significação levou o ensino formal a dar ênfase à forma lingüística.

Nos livros didáticos, ainda hoje encontram-se exercícios de treinamento (os *drills*) meramente mecânicos (principalmente nos de ensino de línguas estrangeiras), assim como atividades de múltipla escolha, contendo não raras vezes proposições irreais, impossíveis de ocorrer numa situação discursiva real. Os exercícios de completar lacunas também são freqüentes em materiais didáticos de linha estruturalista. É interessante notar que, às vezes, as lacunas são tantas que se torna impossível adivinhar aonde o autor quer que o aluno chegue.

A artificialidade e o distanciamento de uma situação de uso significativo da língua torna difícil, ou até mesmo impossível, a apreensão de significados. Assim, os alunos não estariam se habilitando para as mais diversas situações de comunicação efetiva, um dos objetivos do ensino de língua materna.

2.4 Chomsky e o Gerativismo

É com Chomsky que o estruturalismo passa por mudanças profundas. Esse lingüista deixa de lado o positivismo e lança mão do racionalismo, abandonando, conseqüentemente, o mecanicismo, e adotando o que Edward Sapir definia como mentalismo, isto é, *uma doutrina de natureza psicológica que julga ser a variabilidade da*

linguagem o efeito da ação sobre fatos físicos, de uma força espiritual que comanda nossos centros nervosos (Leroy, 1977, p. 150).

É a partir da segunda metade do século XX, sob a condução de Noam Chomsky, que se desenvolve a corrente teórica denominada *Gramática Gerativo-transformacional*. A respeito disso, Suassuna (1995, p.73) afirma que:

preocupado em aplicar, na descrição de uma língua, os métodos formais da Lógica e da Matemática, e também em oposição à abordagem excessivamente morfológica do estruturalismo e aos behavioristas, que o antecederam, Noam Chomsky procurou tecer uma gramática formal, explícita e adequada, de base fundamentalmente sintática. Seu objetivo mais geral era explicar os mecanismos cognitivos da mente humana, para o que o caminho mais adequado seria o estudo da linguagem

Ou seja, esse lingüista propõe-se investigar a respeito da estrutura inicial que o espírito humano deve possuir para construir frases gramaticais a partir de dados dos sentidos. Ele combatia a idéia de que um falante produziria novas frases por efeito de analogia. Em outras palavras, para esse lingüista, uma criança não aprende enunciados lingüísticos decorando, repetindo enunciados produzidos por adultos, como propunham os *behavioristas*. Retoma, então, para os estudos da linguagem, o conceito de *inatismo*, segundo o qual a faculdade da linguagem é inata ao homem, e se constitui numa qualidade específica da espécie humana, resultante de transmissão genética. Nesse sentido, Chomsky considera que a mente humana é dotada de uma estrutura inata, que possibilita ao homem a aquisição da linguagem. Aponta, então, para o seu aspecto criador. Percebe-se que em sua teoria há indicações da existência do que hoje se chama de gramática internalizada, que teria como pré-condição uma teoria lingüística e *uma estratégia para selecionar uma gramática da forma apropriada que é compatível com os dados lingüísticos primários* (Elia, 1978, p. 225).

Chomsky refere-se, portanto, à existência de uma gramática gerativa, que permitiria ao falante construir um número infinito de frases, por meio de um sistema finito de regras. Ao conhecimento empírico que o falante tem do sistema (fonológico, sintático e semântico) de sua língua denomina *competência*. Considera-a de caráter universal. O *desempenho* consistiria na maneira como cada indivíduo se utiliza da língua, portanto, sujeita a variações, a falhas e a imperfeições. Seu propósito maior passa a ser a descrição

da competência do falante. Esses conceitos – *competência* e *desempenho*, atraem críticas³. Isso não implica dizer que os postulados de Chomsky não tenham trazido contribuições aos estudos da linguagem.

É no aspecto sintático que o modelo teórico de Chomsky supera seus antecessores. Em sua teoria afirma que o que há de criativo na língua encontra-se no plano sintático, o qual deveria especificar, na oração, uma estrutura profunda – que está voltada para sua interpretação semântica – e uma estrutura superficial, determinante de sua interpretação fonética. A estrutura profunda, ao contrário da superficial, não estaria expressa na sentença, mas presente apenas no espírito do falante. A este (o falante) caberia realizar transformações gramaticais que poderiam consistir em adições, subtrações, transposições ou substituições. Elia (op. cit.) observa que o próprio Chomsky afirma que o falante não tem consciência das regras de transformação. Esse componente (o sintático) passa a ser de centro, enquanto os aspectos fonológico e semântico são tomados apenas como de caráter interpretativo. E este dado é considerado atualmente como uma das limitações de sua teoria.

A opinião de Roulet (1972, p. 45) a respeito do modelo chomskyano de gramática é de que, apesar dos progressos teóricos apresentados, este não aponta soluções para o ensino de línguas. Nesse sentido, devemos reconhecer que essa não era uma preocupação de Chomsky. Partindo do princípio de que a linguagem humana é fundamentalmente biológica, poderíamos questionar se é possível pensar o ensino de línguas, nessa perspectiva. Assim como Suassuna, também outros lingüistas, como Roulet (1972), Lyons (1979, 1987), Parisi e Castelfranchi (apud Dascal, 1982) por exemplo, reconhecem méritos na teoria de Chomsky, tais como:

- a preocupação, de início, com os sentidos de um mesmo enunciado (contribuição para o progresso dos estudos semânticos);
- diferentemente de seus antecessores, a adoção da frase como uma unidade de análise, não mais apenas a palavra;
- a apresentação do conceito de competência lingüística;

³ Em LYONS (1987, p. 216) temos uma breve discussão a respeito das críticas que a distinção entre *competência* e *desempenho* recebe.

- a identificação da estrutura superficial e da estrutura profunda, e a transformação de uma para a outra;
- a busca de universais lingüísticos.

Além dos aspectos acima mencionados, é preciso acrescentar que ao conceber a competência do falante ideal como objeto da Lingüística e, por decorrência, afirmar que todo falante tem uma gramática internalizada – concepção de língua como um direito natural - Chomsky coloca os indivíduos em igualdade de possibilidades, pois, se todo falante é possuidor de uma gramática, então os que estão alijados do poder têm, também, sua gramática. Isso significa que não há uma só gramática (a da elite de uma sociedade), mas regras universais que regem os desempenhos, e essas regras universais são de domínio de qualquer sujeito.

Assim, o modelo teórico de Chomsky apresenta aspectos inovadores, mas ao mesmo tempo retoma tendências lingüísticas anteriores. A formalização da teoria sintática, feita por Chomsky⁴, parece se constituir em sua maior contribuição para os estudos científicos da linguagem.

O fato de Chomsky ter se colocado em oposição ao *behaviorismo*, e de ter sustentado que a lacuna existente entre linguagem humana e os sistemas de comunicação animal é tão acentuada, que não se pode atribuir àquela a mesma lógica de aprendizagem que foi constatada em experiências com animais (mais precisamente com ratos), em laboratórios, permitiu alguns avanços nos estudos com a linguagem.

Outra questão polêmica, na teoria de Chomsky, diz respeito ao “racionalismo” por ele defendido. A universalidade de certos princípios formais de construção de enunciados, nas línguas naturais, em que se apóia o lingüista, para explicar a aquisição de uma língua, estava baseada em experiências realizadas com adultos. Sendo assim, possivelmente, os resultados obtidos através de experiências realizadas com esses sujeitos podem não corresponder ao que, de fato, acontece no processo de aquisição de línguas pela criança.

⁴ Chomsky vem reformulando sua teoria; no entanto, não há ressonância de suas mais recentes formulações teóricas nos cursos de Letras ou nos cursos de formação continuada de professores de línguas.

Após essa breve exposição a respeito dos postulados de Saussure, de Bloomfield e de Chomsky, visualizaremos, agora, as idéias do estruturalismo norte-americano e do gerativismo permeando o conceito de linguagem, de língua e de ensino de língua.

A concepção de linguagem como “instrumento de comunicação”, corresponde, em termos gerais, às correntes estruturalista e gerativista, visto que concebe a língua como código, através do qual se transmite uma mensagem de um emissor a um receptor. Para que uma mensagem se efetive, ambos precisam dominar esse código, fazendo, a partir das relações sintagmáticas e paradigmáticas que se encontram armazenadas em sua memória, as escolhas certas. Nessa perspectiva, a preocupação central é descrever o funcionamento das línguas, ou seja, explicar como elas são faladas, que regras (leis) as estruturam.

No estruturalismo bloomfieldiano, o sujeito é capaz de internalizar o saber, que lhe é externo, por meio da repetição. Percebe-se aí a influência do *behaviorismo*, doutrina psicológica que se pretendia totalmente objetiva, para a qual o comportamento humano deveria ser estudado como um conjunto formado por um estímulo e por uma resposta, sem se levar em conta o fator mental. Para os *behavioristas*, a aprendizagem é basicamente um processo de condicionamento. Estes definem a língua como forma de comportamento, cuja aquisição deveria ocorrer através do treinamento de capacidades específicas. Sob esta ótica, o erro não contribui para que ocorra aprendizagem. O acerto é que deve ser reforçado. Em decorrência disso, os manuais didáticos propõe exercícios exaustivos, do tipo “siga o modelo”, “preencha lacunas” etc.

De acordo com a concepção estruturalista americana de linguagem, no período da história da educação denominado Escola Nova, o aluno deveria aprender fazendo. A aprendizagem dar-se-ia a partir de sua própria experiência. Ao professor, um especialista em relações sociais, caberia o papel de facilitador da aprendizagem. Posteriormente, no período tecnicista, esses papéis se alteram. A escola, cuja função passa a ser a de produzir indivíduos com competência para ingressarem no mercado de trabalho, exige um professor com as características de técnico, que aja com eficiência, objetividade, rapidez e precisão (conforme Luckesi, 1991, p. 61). Ao aluno compete receber, aprender e fixar as informações que lhe são transmitidas pelo professor.

Queremos ressaltar que os postulados de Saussure, os de Bloomfield e os de Chomsky são de linha estruturalista, embora tenham especificidades que os diferenciem.

Enquanto a linha bloomfieldiana , por exemplo, enfatiza as diferenças entre as estruturas das línguas, a teoria de Chomsky interessa-se pelos aspectos que essas têm em comum.

Vale lembrar também que, embora nem Saussure nem Chomsky tivessem preocupações com o ensino e a aprendizagem de línguas, houve esforço para a inserção de suas teorias no contexto de sala de aula. Pensemos, por exemplo, em materiais didáticos produzidos, no Brasil, por volta da década de setenta, os quais colocavam nas mãos dos professores, não os princípios da teoria chomskyana, mas tão somente o modelo de descrição lingüística, através de diagramas arbóreos. Não nos admiremos, portanto, se as imagens que alguns professores de línguas fazem dessa teoria estejam associadas, de forma fragmentada e reduzida, ao esquema das “arvorezinhas”. Em relação ao estruturalismo bloomfieldiano, marcadamente afetado pela psicologia *behaviorista*, podemos dizer que apresenta fortes ecos no ensino de línguas, conforme vimos logo acima. Vejamos alguns conceitos de ensino e de gramática decorrentes da concepção estruturalista de linguagem.

Travaglia (1996) sugere que, segundo essa concepção de linguagem e de língua, o ensino é marcado pelo descritivismo, em que se utiliza das gramáticas normativa e descritiva, com o objetivo de observar a língua em funcionamento, sua estrutura, forma e função. Na gramática normativa, descreve-se tão somente a língua padrão culta escrita, ao passo que as demais variantes, além desta, recebem tratamento na gramática descritiva.

Com base nas informações acima explicitadas, podemos estabelecer o seguinte esquema, quanto às concepções estruturalistas:

de linguagem: **instrumento de comunicação;**

de língua: **conjunto de signos** que se combinam para estabelecer a comunicação;

de ensino: **descritivo;**

de gramática: **descritiva e normativa;**

de aluno: **aquele que deve aprender fazendo** (Escola Nova); como um **receptáculo** que deve aprender e fixar as informações que recebe (Escola Tecnícista);

de professor: **especialista em relações humanas** (Escola Nova); **técnic** (Escola Tecnícista);

de método: **espontaneísta** (não diretivismo) e *behaviorista S/R*;

de estratégia de ensino: **assinalar, repetir, treinar, seguir o modelo, preencher lacunas, marcar x** etc.

Capítulo 3

Lingüística da Enunciação

Ao longo das reflexões que realizamos a respeito das teorias lingüísticas, temos observado as novas abordagens que ocorreram, as quais apontam para perspectivas diferentes. Uma das mudanças diz respeito ao objeto de investigação da lingüística. Referimo-nos ao fato de que da palavra à frase muito se elaborou. Agora, adentraremos em teorias que consideram o contexto e o usuário do sistema lingüístico.

Um dos pioneiros em relação à ruptura da concepção de sujeito ideal e abstrato, propondo um sujeito subjetivo e a subjetividade na linguagem, foi Benveniste (1976), o qual defende a idéia de que *a linguagem reproduz a realidade(...)aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido* (p. 26).

Nesse sentido, o exercício da linguagem comporta a troca, o que faz dela, no dizer de Benveniste, à mesma página, *o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva*. Esse lingüista aponta, ainda, que, freqüentemente, os lingüistas têm se preocupado com o emprego das formas. O destaque feito por esse autor é no sentido de que se deva dar atenção às condições de emprego das formas, as quais considera não serem idênticas às condições de emprego da língua.

Propõe, então, a teoria da enunciação, em que o objeto de estudo da lingüística é a língua somada ao aparelho formal da enunciação. A língua deixa de ser entendida como

abstrata e homogênea, e passa a ser vista como uma realização concreta e heterogênea. A enunciação consiste em se colocar a língua em funcionamento, através do ato individual da produção de um enunciado. Não é o texto o foco de atenção nesta teoria, mas a língua em funcionamento, a relação do locutor com a língua, considerando-se que *de fato é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente* (idem, ibidem, p.27)

E mais à frente, prossegue o autor, *língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são dadas. Mas também uma e outra são aprendidas pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato* (idem, ibidem, p. 31)

Assim, começam a tomar corpo as teorias que vão tratar dos atos da fala. Muda o centro de atenção, muda-se a nomenclatura. Emissor agora é “locutor”. Ou então, emissor e receptor passam a denominar-se interlocutores. E toda enunciação implica um locutor e um alocutário, em que este é instituído pelo primeiro.

Benveniste (idem), ao discutir a respeito da(s) função(ões) da linguagem, adota as concepções de que *o discurso é a linguagem em ação*, e de que *a linguagem está na natureza do homem*. No seu ponto de vista, o caráter instrumental da comunicação pertence à fala e não à linguagem, embora aquela seja dependente desta.

Nesse sentido, o autor afirma que o homem se constitui como sujeito na e pela linguagem. Então, se esta é constitutiva do homem, também se poderia dizer que é no homem que ela se desenvolve. Este e a linguagem se fundem, e nessa fusão aquele emerge como sujeito a partir de sua relação com o outro. Observemos o fundamento da teoria da subjetividade, de Benveniste (idem):

é **ego** quem diz **ego**. Encontramos aqui o fundamento da **subjectividade**, que se determina pelo estatuto lingüístico da **pessoa**. A consciência de si só é possível se se tomar conhecimento de si por contraste...é esta condição de diálogo é constitutiva da **pessoa**...a linguagem só é possível porque cada locutor se coloca como **sujeito**, remetendo para si mesmo, como **eu**, no seu discurso (p. 51).

A oposição entre *eu* e *tu*, de que nos fala Benveniste contribui para a determinação do caráter dinâmico da linguagem, porque essas “pessoas” assim instituídas alternam suas posições no discurso. Numa mesma situação enunciativa, o *eu* ocupa o lugar do *tu* e vice-versa. Na língua, explicitam-se as *pessoas* do discurso (portanto, não se trata de um sujeito

empírico), expressas através dos pronomes, os quais *não remetem nem para um conceito, nem para um indivíduo* (idem, ibidem, p. 52).

Além do *eu* e do *tu*, que são instituídos na instância discursiva, há ainda outras classes de pronomes, os chamados dêiticos, que têm a função de organizar o tempo e o espaço, e que também se definem na instância do discurso. O “aqui” e o “agora” coincidem com a ocorrência do discurso, são interiores a este, sendo portanto linhas divisórias de espacialidade e de temporalidade. Outra característica desses pronomes é serem sempre únicos.

Outro

aspecto da teoria benvenistiana é que a noção de pessoa é característica dos pronomes *eu* e *tu*, e que essa mesma característica está ausente em *ele*. Esse dado vem se somar ao que o autor aponta no texto citado anteriormente. Para ele, a presença do *eu*, no discurso, não constitui uma classe de referência. O *eu* teria sua própria referencialidade, correspondendo a um ser único. Só se pode identificá-lo no evento discursivo.

Mas e quem é o *ele* ? Benveniste afirma que existem enunciados de discurso que escapam à condição de pessoa, remetendo a uma situação *objetiva*. Aí estaríamos dentro dos limites da 3ª pessoa, o *ele*, que o autor considera uma *não pessoa* do discurso, com marcas que nos permitem distingui-la do *eu* e do *tu*:

- 1ª) de se combinar com qualquer referência de objeto;
- 2ª) de nunca ser reflexiva da ocorrência do discurso;
- 3ª) de comportar um número por vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas;
- 4ª) de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais tais como **aqui**, **agora** etc. (idem, p. 48)

Assim, a natureza e a função do *ele* é o que o diferencia do *eu* e do *tu*, embora também os verbos cumpram com a função de ligação ou de substituição de elementos materiais no interior de um enunciado.

Como podemos ver, na teoria da enunciação, Benveniste estabelece a predominância do *eu*. Nesse caso, o sujeito se apropria individualmente da linguagem e provoca, na construção de seu discurso, a emergência da subjetividade, a qual pode ser reconhecida através de marcas lingüísticas.

Embora admita que o *eu* se estabeleça na sua relação com o *tu*, e que haja marcas que definem a presença do sujeito/eu, esse autor apresenta menos estudos sobre a presença do *outro*, do ouvinte. Então, se num discurso esse último se manifesta, seria adequado buscar também suas propriedades a fim de se revelar o seu papel.

3.1 Pragmática

A trajetória percorrida pelos estudos lingüísticos têm nos revelado os câmbios ocorridos, tendo primeiramente como ponto de partida a palavra, e depois a frase. Agora estamos nos limites do texto, mas já apontando para o contexto, porque vemos, atualmente, que a forma de apropriação da linguagem é social, isto é, a linguagem não serve apenas para exteriorizarmos nossos pensamentos, ou para nos comunicarmos, mas sim, para interagirmos⁵ com o outro, com o mundo, via discurso. Se o contexto e a interlocução são constitutivos do sujeito, também o são do sentido. Passamos então a ver o caráter polissêmico do texto, o qual é fruto da interação verbal. Conseqüentemente, a relação da linguagem com o contexto/exterioridade faz com que ela não seja precisa, completa. Nesse sentido, a sua condição de existência se caracteriza pela incompletude. Hoje, nos estudos lingüísticos, já não se considera apenas a linguagem, a língua, a fala, como objetos de análise, mas também os demais fatos que acontecem numa ocorrência enunciativa, ou seja, o extralingüístico.

Desenvolvem-se, então, os estudos da pragmática. Definem-se sua abrangência e seus limites. Surgem os pragmaticistas, os quais têm como uma de suas maiores preocupações, *justificar a inclusão de um componente pragmático na teoria da linguagem* (Dascal, 1982, p. 7). Essa inclusão estaria justificada ao mostrarem-se os tipos de fenômenos lingüísticos que deixariam de ser contemplados por uma teoria que não considerasse o componente pragmático.

⁵ A linguagem, segundo Vygostky (1991), possui uma função *intrapessoal*, através da qual o sujeito organiza a si mesmo; e um uso *interpessoal*, com o qual o sujeito se relaciona com outros sujeitos, o que lhe possibilita organizar suas ações a partir de formas sociais de comportamento. Assim, o sujeito não só age, mas interage consigo e com o meio social que o circunda. Essas proposições estão também, de certa forma, presentes nas formulações teóricas de diversos autores que contribuem para a construção da AD.

A pragmática então se estabelece como o estudo das relações entre os símbolos lingüísticos e aqueles que os utilizam, no momento próprio de seu uso. A pragmática teria, assim, como papel fundamental, investigar e descrever os fatores contextuais que contribuem para a interpretação dos enunciados.

3.1.1 Tipos de Pragmática

A pragmática segue em suas investigações por, pelo menos, duas direções: uma que estuda a relação do signo lingüístico com o seu contexto de produção (linguagem/mundo), e outra que considera o papel do usuário quando do uso da linguagem.

Guimarães (1983) estabelece uma classificação para a pragmática:

- *pragmática indicial* – relacionada ao indício, ao índice, ocupa-se em determinar a importância do contexto para a atribuição de valor de verdade às sentenças que são efetivamente produzidas.

Para esse autor, é preciso considerar a relação linguagem/usuário quando se quer determinar a relação linguagem/mundo (referência). Nesse tipo de pragmática, a Semântica é essencial.

- *pragmática do tipo behaviorista* – nesta, o usuário é que é interpretado. Observa-se, segundo Morris (citado por Guimarães, 1983) *o hábito do intérprete em usar o veículo do signo*. O usuário aprende a respeito das possibilidades de uso da linguagem no próprio ato de sua utilização. A relação de que se ocupa a pragmática *behaviorista* não é a de um falante com outro falante, via discurso, mas a do falante como intérprete do signo.

Em decorrência dessa segunda vertente, surge uma terceira, que vai se ocupar do resíduo deixado pela pragmática *behaviorista*.

- *pragmática da interlocução* – investiga a relação entre pessoas através da linguagem. A pragmática da interlocução não vê o *tu* (de Benveniste), como passivo. Esta corrente se ramifica em três direções:
 - a. a Pragmática Conversacional;
 - b. a Pragmática Ilocucional;
 - c. a Semântica da Enunciação.

Na primeira vertente (a Conversacional), Grice (1968) chama a atenção para a natureza e a importância das condições que governam a conversação, independentemente do assunto, as quais contribuem para, e implicam a atribuição de significados aos enunciados produzidos. Nesse sentido, esse autor sugere a existência de *implicaturas conversacionais*⁶ (idem, p. 86), as quais estariam ligadas a traços gerais do discurso:

a *cooperação* (esforços cooperativos entre os interlocutores);

a *quantidade* (as informações devem ser dadas na medida em que são requeridas);

a *qualidade* (fazer uma contribuição que seja verdadeira);

a *relação* (ser relevante);

o *modo* (ser claro, conciso, breve, ordenado).

Na linha da Pragmática da Interlocução, os principais representantes são Austin (1990) e Searle (1969). Austin evidencia a concepção de linguagem como forma de ação, e apresenta a diferença entre enunciados *constativos* e *performativos*, em que aquele se refere a enunciados declarativos, que têm a propriedade de serem verdadeiros ou falsos. Já o enunciado *performativo*, para esse autor, tem sua própria função: servir para efetuar a ação. Ao formularmos um enunciado *performativo*, efetuamos uma ação que talvez não poderia ser realizada, com a precisão pretendida, de nenhuma outra forma. Nesse caso, o *dizer* corresponde ao próprio ato de *fazer*. Assim, prossegue Austin, enunciados desse tipo não podem ser verdadeiros ou falsos, mas são passíveis de críticas, já que quem os profere precisa atender às condições exigidas para agir. Caso contrário, o enunciado será *infeliz*

⁶ A respeito desses princípios, Grice enumera uma série de exemplos, que se encontram em Dascal (1982).

(“unhappy”). O enunciado *performativo* pode ser também *infeliz* se formulado sem sinceridade. Há ainda uma terceira espécie de *infelicidade*, a que Austin chamou de *quebra de compromisso*.

Já um enunciado *constativo* pode ser verdadeiro ou falso, ou até absurdo. E, para Austin, está sujeito às *infelicidades* tanto quanto o enunciado *performativo*. Fazer uma distinção entre enunciados *constativos e performativos* não nos parece uma tarefa muito fácil porque, em determinados aspectos, ambos muito se assemelham, uma vez que não existe nenhum critério verbal para distingui-los, e que o *constativo* está sujeito às mesmas *infelicidades* que o *performativo*. O próprio Austin fala da necessidade de uma teoria mais geral dos atos de fala, na qual talvez a oposição entre um e outro não sobreviveria.

Austin estabelece também a distinção entre os três tipos de ação lingüística propostos por ele: os *atos locucionais*, os *ilocucionais*, e os *perlocucionais*. O primeiro deles diz respeito à parte material da enunciação. Corresponde ao *dizer*. O segundo, ao ato que se pratica ao proferir determinado enunciado. E o último se refere àquilo que se pretende dizer com o que se diz.

Uma terceira ramificação da Pragmática da Interlocução chama-se Semântica da Enunciação, cujos expoentes foram, segundo Guimarães (1983), Ducrot, Anscombe (França) e Carlos Vogt (Brasil).

Para o primeiro, concordando com Benveniste, o locutor se constitui como tal em sua ação discursiva, e ao mesmo tempo institui seu interlocutor. Esse pesquisador também concebe a linguagem como ação, e ressalta a importância da ação ilocucional, tomada por ele como um ato jurídico, no qual, através da pressuposição, estabelece-se o quadro em que vai se desenvolver o discurso. O que um locutor diz vai se refletir nas decisões e tomadas de posição do alocutário, expressas através da exteriorização de seu discurso.

Vogt, por sua vez, concebe o ato ilocucional como uma *ação dramática*, em que os interlocutores desempenham papéis que são determinados, por exemplo, pelo lugar social que ocupam. Nesta perspectiva teórica, desenvolve-se a hipótese de que a linguagem é *fundamentalmente dialógica* (Guimarães, 1983, p. 23). Esse autor sugere ainda a existência de um *espaço interdisciplinar* que se apresenta nos limites da Semântica da Enunciação, citando, a título de exemplo, a Análise do Discurso, que trata não apenas da importância da

relação entre interlocutores, como também das condições de produção como fatores fundamentais para a atribuição de significados do/no discurso.

Ocorre que, em certas condições de produção, um sentido pode se tornar dominante, legitimado pelas instituições sociais, isto é, a cristalização do sentido é historicamente determinada. Dentro das condições de produção, é preciso considerar o contexto imediato da enunciação, e o contexto mais amplo, histórico-social, ideológico. Assim, é na realização do discurso que se regula o que é dito ou compreendido, e o modo pelo qual se diz ou se compreende.

Nesse sentido, se entendermos a linguagem como signo histórico-social, temos de considerá-la como, conforme propõe Bakhtin (Volochinov, 1982, p.79), *um fenômeno ideológico por excelência*. O homem compreende, lê, escreve de acordo com as determinações sociais, históricas e ideológicas (do grupo e da época em que vive). Portanto, esses fatores são determinantes daquilo que Foucault (1997) chama de *formações discursivas*.

3.2 Análise do Discurso

Orlandi (1988), ao teorizar a respeito da Análise do Discurso de linha francesa (daqui em diante AD), afirma que a linguagem é trabalho realizado pelos homens. Possenti (1993, p.58) parece compactuar com essa autora a esse respeito, uma vez que postula que *os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores*.

Para a AD, a unidade empírica de análise é o texto, e o discurso se constitui como o conceito teórico daquele. O texto é definido como uma unidade pragmática, como estado de um processo discursivo⁷.

⁷ Vale lembrar que as relações intersubjetivas através da linguagem foram objeto de análise de lingüistas e de não lingüistas. Para melhor situarmos nossa apresentação dos estudos lingüísticos, queremos destacar que a Análise do Discurso se preocupa com o enunciado como um processo de interlocução, como um espaço em que os sujeitos, constituindo-se sócio-histórica e ideologicamente, constituem o outro, estabelecendo com este um evento de reflexão e de refração, mediatizado pela linguagem e por tudo o que a compreende.

Bakhtin (Volochinov, 1982) entende a língua como um produto ideológico⁸ por excelência, por resultar da produção do espírito humano. O autor mencionado nos diz que qualquer comunicação verbal comporta o princípio da dialogia. Então, retomando Orlandi (op. cit., p.22), se o texto se constitui na interlocução, o seu sentido não se acha “alojado” nos interlocutores, mas no espaço discursivo por eles estabelecido. Para nos aprofundarmos a respeito da relação interlocutores/formação discursiva/formação ideológica podemos recorrer à noção de funcionamento discursivo proposta por Orlandi (1978).

Essa mesma autora afirma que *o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão de sujeitos*. Assim, a *heterogeneidade discursiva* de que nos fala, é marcada pelas posições que o sujeito ocupa no texto. E são essas posições que constituem as diversas formações discursivas (e que autorizam os diversos tipos de discurso: autoritário, polêmico, lúdico etc.), que são tomadas não como um conjunto de textos, mas como prática, cuja regularidade não se analisa em seu produto, e sim em seus processos de produção.

Em Brandão (1997, p. 13-68) temos uma reflexão a respeito do percurso da teoria subjetivista da enunciação à teoria não-subjetivista da Análise do Discurso. Essa autora observa que, na primeira teoria, o sentido seria atribuído pelo sujeito (marcado pela idéia de fonte absoluta de sentido), enquanto, na última, isso se estabelece na relação dialógica, social, interacional, entre os sujeitos, através do discurso.

Uma discussão mais demorada a respeito da teoria da Análise do Discurso, de linha francesa, será desenvolvida no próximo capítulo deste trabalho, já que esta comporá a base para a análise do *corpus* que esse estudo compreende. A opção pela AD francesa se deve ao fato de essa considerar o inconsciente na produção discursiva⁹.

⁸ O termo Ideologia, para Bakhtin (Voloshinov), tem um sentido amplo, e se distingue do sentido a ele atribuído por Marx. Para o primeiro, a significação, nas línguas humanas está perpassada de valores, e a palavra é um *fenômeno ideológico por excelência* (1982, p. 36). Assim, a ideologia não está dada de antemão, mas resulta da produção do homem. Na perspectiva do segundo, a ideologia é já dada, e ao sujeito por ela afetado, nada mais resta a não ser submeter-se ao campo de visão que ela lhe permite.

⁹ Outras tendências da AD, também chamadas de ACD – Análise Crítica do Discurso, vêm contribuindo de modo bastante profícuo para os estudos da linguagem, da língua, do discurso e do sujeito. No entanto, os focos centram-se na interação sócio-cognitiva (van Dijk), ou na interação sócio-cultural (Fairclough), desconsiderando o papel do inconsciente.

Para encaminharmos as últimas considerações, remetemo-nos, inicialmente, a Benveniste, que sugere que não basta que a lingüística se ocupe do emprego das formas, mas que é preciso que ela dê atenção às condições de seu emprego. Sendo assim, o objeto de estudo da lingüística passa a ser a língua somada ao aparelho formal da enunciação. Nesta, toma-se o discurso como a *linguagem em ação*.

Ao se observarem os movimentos de tal fenômeno, percebe-se que a linguagem não é só um meio de expressão do pensamento, ou de comunicação, como também é uma forma que permite ao homem interagir com outros homens. É a partir daí que a concepção de linguagem passa a ser modificada e, posterior a esse momento, desenvolve-se a teoria sócio-interacionista. Começam a tomar corpo os estudos da pragmática, a qual vai estudar não só os atos lingüísticos, mas os contextos em que são produzidos. Seu papel fundamental é investigar e descrever os fatores contextuais, que contribuem para a interpretação dos enunciados.

Partindo da palavra, chegamos ao texto e, a partir da pragmática, ao contexto. Toma forma, então, a tendência lingüística que se intitulou Análise do Discurso (AD), cuja unidade de análise é o texto, em que é considerado como uma unidade em uso, como um determinado estado de um processo discursivo.

O discurso é visto como uma dispersão de textos e estes como uma dispersão de sujeitos. Portanto, reconhece-se o caráter dialógico da linguagem. Sob esse prisma, os sentidos de um texto passam a ser atribuídos na relação estabelecida entre dois sujeitos.

A concepção de linguagem que está presente nessa teoria lingüística (lingüística da enunciação) é a da *interação*, ou, conforme diz Travaglia (1996, p.23), vê-se a *linguagem como forma ou processo de interação*, em que se privilegia o aspecto humano e concreto da linguagem. Ainda na perspectiva de Travaglia, (idem, ibidem), *a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico*.

Em relação ao ensino, as atividades artificiais passam a ser substituídas por aquelas que partem de situações reais de uso da linguagem. Observa-se a língua em uso. Nessa perspectiva, o indivíduo deixa de ser um mero emissor ou receptor, e passa a interlocutor,

ativo, aquele que, através da linguagem, atua sobre o outro, pratica ações, estabelece compromissos. O falante de uma língua é visto como um ser que tem história, que é social e que fala e ouve de acordo com a sua constituição de sujeito, instituída através da linguagem, em sua relação com o outro.

Assim, a proposta de ensino de língua muda seu caráter. Passa-se a priorizar a leitura, a compreensão e a produção de textos, em detrimento do ensino da gramática normativa e dos exercícios de “siga o modelo”. Para Travaglia (op. cit.) o tipo de ensino que essa concepção requer é o produtivo, através do qual se pretende ampliar a competência comunicativa do aluno, partindo do que o aluno já sabe, para ir adquirindo novos conceitos, novas habilidades. A variante lingüística do aluno é valorizada.

Em termos de pedagogia escolar, esse é o período caracterizado como *Histórico-Crítico* (Luckesi, 1991, p. 69), cuja tendência pedagógica tem como ponto de partida a análise crítica da realidade social em que a escola e todo o seu entorno estão inseridos, para propor conteúdos que tenham significado na vida dos alunos.

Quanto ao(s) tipo(s) de gramática que atenderia(m) a essa concepção de linguagem, Travaglia (op. cit., p.33), ao referir-se à tipologia gramatical, sugere que poderiam ser a *gramática implícita*, a *gramática explícita* ou *teórica* e a *gramática reflexiva*, as quais movimentam-se de acordo com o que propõe o ensino de tipo *produtivo*, que tem como objetivo desenvolver a competência lingüística do aluno.

Essas mudanças de perspectiva resultam em práticas diferentes, as quais também decorrem de novas concepções (conforme pode-se visualizar abaixo):

de linguagem: **forma de interação humana;**

de língua: **meio de ação entre os homens**, além de ser meio para expressar seus pensamentos e para transmitir informações;

de ensino: **produtivo** (cf. Travaglia, op. cit., p. 39);

de gramáticas: **teórica e reflexiva;** (Idem, ibidem, p. 33);

de aluno: **sujeito socio-historicamente situado** (Luckesi, 1991);

de professor: **mediador competente**;

de método: **dialógico e histórico-situacional**

de estratégia de ensino: **leitura, produção** de texto e **análise lingüística**, em que se consideram as condições de produção do texto e/ou do discurso.

Como podemos observar, em nossas reflexões não foram contempladas discussões a respeito de conceitos de gramática e nem sobre ensinar ou não ensinar gramática. A respeito dessas questões, pode-se recorrer às importantes contribuições de Gnerre (1985), de Perini (1988), de Murrie (1991), de Possenti (1996), dentre outros. Após termos discutido, embora muito rapidamente, as teorias lingüísticas e suas relações com o ensino de línguas, na primeira parte, à qual faremos referência mais à frente, adentraremos, na segunda parte de nosso trabalho, nos pressupostos teóricos que fundamentam nosso gesto analítico do *corpus*.

PARTE II

Capítulo 1

Análise do Discurso: considerações necessárias

A prática da linguagem como interação social supõe a presença de interlocutores, de enunciado(s) e do mundo. A Análise do Discurso (AD) concebe a linguagem como o lugar de interação entre sujeitos não empíricos, situados num espaço e num tempo. Assim, abordar a linguagem como um processo social e histórico implica considerar as condições em que o discurso foi produzido.

Como um dos nossos propósitos é estudar as imagens que o professor de língua portuguesa como língua materna faz de si e do outro, à luz da Análise do Discurso, na perspectiva francesa, discutiremos, na seqüência, alguns conceitos que se encontram na base dessa teoria.

Orlandi (2000) afirma que é o discurso que torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (p.15).

Assim, não é possível divorciar homem e discurso, já que o primeiro se significa e dá sentido ao mundo e a sua vida com e no segundo.

Após termos discutido, ainda que não com a propriedade e com a profundidade que o assunto requer, mas com a relevância exigida por nossa pesquisa, observamos que, no fio da história dos estudos da linguagem, as concepções que os nortearam geraram diferentes concepções de língua, de ensino, de professor, de aluno etc. Isso não significa afirmar que cada movimento da ciência da linguagem foi acompanhado de transformações e de mudanças no fazer do professor em sala de aula. O que podemos dizer é que esse fator contribuiu para o estabelecimento do quadro que atualmente envolve o ensino de língua

portuguesa como língua materna, ou seja, em sala de aula co-ocorrem as concepções de linguagem como expressão do pensamento, como meio de comunicação e como forma de interação entre os homens.

E o professor, como é que se identifica nesse processo? Nosso propósito, ao discutirmos essa questão, é voltar nosso olhar para esse sujeito, que se constitui no e com o discurso, conforme propõe Pêcheux (1993). Para tanto faremos, na seqüência, uma incursão nas bases da teoria da Análise do Discurso (AD) a fim de que possamos trazer à baila conceitos como os de texto, discurso, enunciado, enunciação, formação discursiva (FD), ideologia, sujeito, heterogeneidade, polifonia, dentre outros.

Segundo Orlandi (1987, p.11), *a AD assume a posição de que se deve pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema: o discurso.*

Vimos, anteriormente, que a teoria saussureana propunha a dicotomia língua/fala, em que a primeira era vista como um sistema de signos (constituídos por um significante e um significado, cuja relação era entendida como arbitrária), como um fato social. A fala, para Saussure, consistia, ao contrário, a instância subjetiva da linguagem, portanto individual. O discurso vem a se constituir num terceiro elemento da linguagem, o qual não deve ser confundido nem com a língua, nem com a fala, ou seja, a língua diz respeito ao caráter sistêmico, a fala ao subjetivo, e o discurso ao caráter social, histórico, ideológico da linguagem.

1.1 Formação Discursiva e Discurso

Conforme sugere Brandão (1997), o discurso, como uma das instâncias da linguagem, torna possível *operar a ligação necessária entre o nível propriamente lingüístico e o extralingüístico*, considerando-se que o elemento que enlaça as significações de um texto, com suas condições de produção (as quais se situam histórica e socialmente), também é responsável pela produção de sentidos. Segundo a autora acima mencionada, é no discurso que linguagem e ideologia se articulam. Nesse sentido, Brandão diz que:

- *a língua constitui a condição de possibilidade¹⁰ do discurso, pois é uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado;*
- os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentidos¹¹ (p.34)

Processo discursivo e produção de sentido se interpenetram, uma vez que o segundo tem como condição de existência o desenvolvimento do primeiro; e o discurso, compreendido como uma das instâncias da interação humana, seria o lugar em que afloram as significações.

Portanto, o lugar em que os sentidos se mostram é o discurso, enquanto que a formação discursiva é o espaço em que se constituem os sentidos. Isto é, os sentidos do discurso não estão dados de antemão, mas se constituem no interior das FDs. Assim como as FDs são unidades históricas, tanto o sujeito (também constituído no interior da FD) como as significações, resultam de processos históricos e sociais.

Na perspectiva de Pêcheux (1993, p.24), o discurso é concebido como *o instrumento da prática política*. Essa concepção provoca uma ruptura em relação à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, isto é, pensar a linguagem como discurso é atribuir-lhe a dinâmica da interação (e esta se dá pela ação entre sujeitos, num dado tempo e num dado espaço). De acordo com esse autor, a língua não é apenas um corpo lexical, sintático, morfológico ou fonológico: é, principalmente, o elemento de materialização do discurso, enquanto um objeto histórico. É através dela que o discurso se concretiza. Se o discurso é materializado pela língua, pode-se dizer, de acordo com Pêcheux (idem), que é nele que o lingüístico e o social se encontram e se articulam. É, portanto, reflexo e ao mesmo tempo condição das práticas sociais.

Foucault (1997) fixa o termo discurso como um *conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação*, ou ainda, como *um conjunto de enunciados que derivam de uma mesma formação discursiva*. Ou seja, todo discurso está ligado a uma

¹⁰ *Condição de possibilidade* é uma expressão usada por Foucault (1969/1987), em *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das Ciências Humanas*.

¹¹ Expressão tomada de Marx e usada por M. Pêcheux (1969/1993), em *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, p. 82.

formação discursiva e, portanto, deve ser a ela remetido. E em que consistem as formações discursivas (FD)? Esse autor as descreve como:

grupos de enunciados, isto é, conjuntos de performances verbais que não estão ligadas entre si, no nível das **frases** por laços gramaticais (sintáticos ou semânticos); que não estão ligados entre si, no nível das **proposições**, por laços lógicos (de coerência formal ou encadeamentos conceituais); que tampouco estão ligados, no nível das **formulações**, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância das mentalidades, ou a repetição de um projeto); mas que estão ligados no nível dos **enunciados** (p.133)

Indo em direção inversa, o autor nos diz que *a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais - sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico, lingüístico, psicológico* (p. 134).

Ou ainda, o autor entende as FDs como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa (p.153).

Em outras palavras, a FD é uma unidade sócio-histórica constituída pelos enunciados que a ela pertencem. É a sua *lei de coexistência*. Assim, ao se realizar a análise desses, chega-se à análise daquela. É a FD que determina a *regularidade* dos enunciados (p.135).

Retornando à concepção de discurso, de Foucault, o qual, assim como Pêcheux, o toma como prática, temos que o mesmo é constituído por um número de enunciados regulados por uma FD. O fato de esse número ser limitado não torna mais ou menos visível a demarcação das FDs, uma vez que essas não formam um conjunto fechado e estável de enunciados. Mas não são só os enunciados que constituem uma FD: há, além destes, a prática discursiva, que consiste num conjunto de *regras anônimas*, situadas num tempo e num espaço, definidoras das *condições de exercício da função enunciativa*, em relação a uma época e a um segmento social. Ao mesmo tempo em que opera nos sentidos que moram no discurso, a FD estabelece-lhes restrições, ou seja, ela é o espaço de constituição dos sentidos.

1.2 Enunciado e Enunciação

Foucault (1997) define enunciado como unidade básica, fundamental do discurso. O enunciado é, prossegue o autor, *uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam com conteúdos concretos, no tempo e no espaço* (p. 99).

O sujeito de um enunciado é, para Foucault (idem), *um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes* (p.109). É preciso que o indivíduo ocupe determinada posição para ser sujeito do enunciado (unidade elementar do discurso). Então, o sujeito não corresponde à fonte geradora de sentidos.

O enunciado não significa isoladamente, mas em relação aos enunciados que o antecederam e que o sucederam. Nesse sentido Foucault afirma que:

qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série, ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre num jogo enunciativo (p.114)

Quer dizer, não existe enunciado isolado, mas como parte de um conjunto de enunciados, e seu sentido é determinado pela formação discursiva a que pertence.

Note-se que a noção de enunciado, na perspectiva foucaultiana, difere da noção de frase ou de proposição, unidades que podem ser reconhecidas, em um conjunto de signos, pela gramática ou pela lógica. Chama de **enunciado** a modalidade de existência própria desse conjunto de signos, e estabelece que descrever um enunciado consiste em *definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (...) uma existência e uma existência específica* (p. 123).

Embora o autor considere o enunciado como um acontecimento único, entende que outro elemento que o caracteriza é a existência material que o registro dos signos comporta. Portanto, a materialidade lhe é constitutiva. Essa materialidade é repetível. O enunciado pode, então, não só ser repetido, como também pode ser transformado.

Ao discutir a questão da materialidade do enunciado, Foucault aponta uma distinção entre enunciado e enunciação. Se o primeiro se caracteriza pela possibilidade de repetição de sua substância, (a qual depende de sua focalização em um campo institucional), a segunda é, por outro lado, um acontecimento singular, irrepitível. Não se trata de um ato individual, mas social, conforme Bakhtin (1999). Este filósofo da linguagem afirma que *a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados* (p.112). Em outras palavras, uma enunciação é um acontecimento social que possui lugar e data determinados. Por ser acontecimento social, não se repete. Quando se enuncia, se faz-se para alguém, a partir de uma determinada posição social e histórica.

Na perspectiva de Pêcheux (1997, p. 53), é no enunciado que se localizam elementos lexicais e sintáticos, os quais evidenciam uma série de *pontos de deriva* possíveis, oferecendo espaço para a interpretação. E é esse o lugar, segundo o autor, de trabalho da análise do discurso.

Voltando à questão do enunciado, outro traço que o distingue da frase ou da proposição diz respeito à possibilidade de ser parafraseado¹², isto é, se uma mesma informação, proferida com outras palavras, mantiver seu conteúdo e suas possibilidades de uso, teremos um mesmo enunciado.

1.3 Condições de Produção

Pensar o modo de funcionamento do discurso implica pensar como a linguagem funciona, não apenas no que se refere ao seu registro lingüístico, mas também em suas condições de produção, em que entram em cena, por exemplo, o objeto do discurso assim como seus atores, aqueles que o protagonizam. Conforme Foucault (op. cit. p.28) *não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância.*

¹² O termo parafrase é bastante complexo e já foi objeto de estudo de muitos lingüistas. Aqui ele está sendo tomado em sentido amplo de operação discursiva que produz, no interior de um discurso, uma unidade ou seqüência lingüístico-discursiva que seja semanticamente equivalente (mas não é igual) a uma outra produzida anteriormente (cf. Ducrot e Todorov, 1976; Borba, 1976; Greimas e Courtés, 1979; Dubois et alii, 1978). Esse termo será tratado no item 2.5.

Tomamos o termo *funcionamento* na perspectiva proposta por Pêcheux (1993), ou seja, o funcionamento estaria na relação que há entre as condições materiais de base e o processo, em que a língua passa a ser *condição para o discurso*. O autor afirma 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 discursivo, mecanismo que chamamos de **condições de produção** do discurso (op. cit., p. 78)

O texto é, então, não uma unidade formal, mas unidade de efeitos de sentidos, porque seus sentidos são produzidos localmente, num determinado contexto situacional. É o texto a manifestação verbal, lingüística, do discurso. Segundo Foucault (1997), vários discursos podem atravessar um só texto, assim como um discurso pode conter uma pluralidade de textos. Considerando-se que no discurso há a presença de diversos textos, pode-se dizer que aquele é marcado pela dispersão destes, além disso, a unidade do texto deriva do autor, um dos elementos reguladores do discurso. O autor não é visto por Foucault como o *indivíduo que fala*, que profere um discurso através de seu registro oral ou escrito, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de seus sentidos, materializados sob a forma de texto.

De acordo com Pêcheux (1993), *é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-la ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção* (p. 79).

Para esse autor, a descrição externa do comportamento lingüístico comporta dois tipos de esquema: o *reacional*, fundamentado na psicofisiologia e na psicologia do comportamento - esquema estímulo/resposta (S/R); e o *informacional*, cuja origem está nas teorias sociolingüísticas e na psicossociologia da comunicação, em que seus elementos principais seriam o emissor, o receptor e a mensagem. Se no esquema S/R não se considera o lugar dos produtores, no esquema informacional, ao contrário, os *protagonistas* do discurso e o seu *referente* entram em cena, possibilitando a compreensão das condições de produção do discurso.

Pêcheux (idem) não vê os protagonistas do discurso como presença física de indivíduos humanos. Vê-os antes como *lugares determinados na estrutura de uma*

formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos (idem, p.82). Pode-se, então, dizer que, no interior de uma indústria, há o lugar sócio-histórico-discursivo do patrão e o lugar sócio-histórico-discursivo do operário, assim como na instituição escolar há o lugar do professor, o lugar do aluno etc. Assim, professor e aluno acham-se inscritos em lugares (marcados por traços distintivos) já estabelecidos pela geografia social, onde se realiza a interlocução.

A hipótese de Pêcheux é de que esses lugares sociais¹³ são presentificados nos processos discursivos em que são colocados em cena, através de uma série de *formações imaginárias* que determinam as imagens que os protagonistas do discurso fazem de si e do outro. O autor fala então de *regras de projeção*, as quais estabelecem as relações entre as *situações* propriamente ditas e as *posições* que são representações dessas situações. Nesse sentido, as condições de produção do discurso (CP) devem ser entendidas como representação no imaginário histórico-social dos protagonistas do discurso, tanto as formações imaginárias que os interlocutores fazem de seu lugar social e do lugar social do outro, como as imagens que fazem do referente. Isso permite aos interlocutores a antecipação das representações do outro. De acordo com essa antecipação, os locutores poderão, se for o caso, reorganizarem seus argumentos ou, no dizer de Pêcheux, fundar as estratégias discursivas.

As *formações imaginárias* (Pêcheux, 1993, p. 83) que os interlocutores fazem de si, do outro e do referente, como constitutivas de todo processo discursivo, podem ser assim representadas, tomando-se A e B como interlocutores do discurso e R como o referente:

I A (A) – a imagem que o lugar do locutor A tem do lugar dele mesmo;

I A (B) – a imagem que o lugar do locutor A tem do lugar do locutor B;

I B (A) - a imagem que o lugar do locutor B tem do lugar do locutor A;

I B (B) – a imagem que o lugar do locutor B tem do lugar que ele ocupa;

¹³ Enquanto Pêcheux fala em *lugares sociais*, van Dijk (1991), pesquisador (da área do discurso) bastante estudado no Brasil, fala em *contexto* (ou *modelo de contexto*), considerando-o como uma construção de natureza interpretativa, subjetiva e pessoal, de seu entorno. Assim, o contexto se caracteriza por seus aspectos social, pessoal e cognitivo.

I A (R) – a imagem que o lugar do locutor A tem do referente (R);

I B (R) – a imagem que o lugar do locutor B tem de R.

Mas não são só essas formações imaginárias, prossegue Pêcheux (op. cit.), que estão presentes no processo discursivo. Há ainda as imagens que o lugar do interlocutor A representa para si das imagens que B tem de A e vice-versa. Tentaremos apresentar essas posições:

I A (I B (A)) – a imagem que o lugar de A tem da imagem que o lugar de B tem do lugar de A;

I A (I B (B)) – a imagem que o lugar de A tem da imagem que o lugar de B tem do lugar de B;

I A (I B (R)) – a imagem que o lugar de A tem da imagem que o lugar de B tem de R;

I B (I A (B)) – a imagem que o lugar de B tem da imagem que o lugar de A tem do lugar de B;

I B (I A (A)) – a imagem que o lugar de B tem da imagem que o lugar de A tem do lugar de A;

I B (I A (R)) – a imagem que o lugar de B tem da imagem que o lugar de A tem de R.

Cada uma dessas *formações imaginárias* é acompanhada por uma pergunta que lhe é implícita e cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente. Por exemplo, em I A (A), teríamos como questão implícita a essa posição “Quem sou eu para lhe falar assim?”

Queremos observar que esse quadro de representações imaginárias foi aqui esboçado de maneira bastante simplificada, uma vez que esse jogo de imagens vai além do aqui apresentado, conforme pode-se observar em Pêcheux (op. cit., p.85).

Além do jogo de tais representações, um dos elementos que constituem as condições de produção do discurso, há ainda outros elementos que lhe são constitutivos, como o sistema de regras que determina os objetos, temas, modalidades enunciativas, relações intradiscursivas, possibilidades de citação no interior de um discurso. O discurso, enquanto efeito de sentidos, é produzido por esses mecanismos. Os locutores do discurso não lançam mão de formas lingüísticas aleatória ou indistintamente, mas a partir do processo de antecipação, fazem escolhas que permitem estabelecer relações com seus interlocutores. Foucault (1971) refere-se aos discursos regulados socialmente¹⁴, que permitem aos sujeitos dizer o que deve/pode ser dito de sociedades discursivas. Decorre daí o sempre/já-dito.

1.4 Ideologia, Discurso e Sujeito

Segundo Pêcheux (op. cit.) o fio que liga o discurso e a prática política é atravessado pela ideologia. Para discutirmos essa relação, recorreremos, inicialmente, aos conceitos propostos por Bakhtin (1982), para o qual *tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo*, ou seja, tudo o que é ideológico é um signo. Portanto, *sem signos não existe ideologia* (p.31). O signo ideológico, além de refletir a realidade, é também *um fragmento material dessa realidade* (p. 33). Estabelecendo que o ideológico está presente na linguagem e que esta possui uma natureza social, põe de lado sua função como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, o que constitui a linguagem – cuja complexidade é considerada do ponto de vista de suas funções na prática social – é sua dialogicidade, o que implica multiplicidade de sentidos, incompletude. O

¹⁴ No entanto, essa posição não é unânime. Por exemplo, Mey (1991) ao discutir a respeito de letramento – habilidade de manusear um texto – como uma forma de participação cultural e social, concorda que, historicamente, esse acesso foi regulado pela sociedade. Segundo esse autor, a possibilidade de subversão ao *status quo* foi/é neutralizada pelo modo como a sociedade concebe letramento, isto é, não como um recurso para a ruptura, mas como um instrumento para a “sedação” do homem, a fim de torná-lo um ser passivo. Se o tipo de letramento a que o sujeito tem acesso é dessa natureza, ou seja, como uma espécie de controle social, e Mey (p. 403) entende que, do modo como a sociedade define letramento, este passa a ser um instrumento de controle social [*social control*], podemos dizer que a produção e a compreensão de textos, na perspectiva desse autor, foi/é de domínio de uma parcela muito pequena da sociedade. Assim, a qualidade do texto é definida pela maneira como o homem se percebe e percebe o mundo, mediante os limites sociais que lhe são impostos. Essa concepção de Mey coloca alguns (provavelmente os de menor escolaridade) como sujeitos ao controle social, mas outros, não. E isso, parece-nos, um engano bastante sério, especialmente do ponto de vista de uma política educacional.

ideológico é o meio de comunicação entre indivíduos socialmente organizados. O lugar de emergência dos signos está na relação interindividual.

A consciência dos indivíduos é, para Bakhtin (1982), um *fato sócio-ideológico*, e se alimenta de signos, os quais resultam da produção humana em suas relações sociais. A palavra é eleita por Bakhtin como um *fenômeno ideológico por excelência*, e considerada, também, por ele, como *o modo mais puro e sensível de relação social* (op. cit., p. 36). Além de sua pureza, é marcada pela neutralidade. Uma mesma palavra pode preencher qualquer espécie de função ideológica.

Pureza semiótica e neutralidade ideológica não são, para Bakhtin (op. cit.), as únicas propriedades da palavra. O autor mencionado entende que há outras, tais como a sua implicação na comunicação humana, sua possibilidade de interiorização, além de sua presença em todo ato consciente, as quais somadas às duas primeiras, tornam a palavra *o objeto fundamental do estudo das ideologias* (op. cit., p.38). Estando ligada ao tecido ideológico, a palavra é a forma que indica mais sensivelmente as transformações ocorridas nas sociedades.

Voltando à noção bakhtiniana de signo, temos que ele é resultante de um consenso entre os indivíduos organizados socialmente e situados num processo de interação. Não só a organização social desses indivíduos condiciona as formas do signo, mas também as condições de produção da interação são seus condicionantes. O autor propõe, então, como orientação metodológica, as regras que seguem:

1. **Não separar a ideologia da realidade material do signo** (colocando-o no campo da **consciência** ou em qualquer outra esfera fugidia).
2. **Não dissociar o signo das formas concretas de comunicação social** (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora desse sistema, a não ser como objeto físico).
3. **Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material** (infra-estrutura) (p. 44).

O signo é a materialidade da ideologia, e só emerge no processo de interação verbal social. O conceito de ideologia, em Bakhtin, está associado à idéia de valor, considerando-se que a significação, na linguagem – reflexo das relações sociais – é atravessada por valores também definidos nessas relações.

Na perspectiva de Althusser (1985), assentada em Marx, a ideologia representa a *relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência* (op. cit., p. 39). Essa formulação consiste em sua tese de número 1. Segunda tese: *a ideologia tem sua existência material* (idem, p. 41). Ela só existe em práticas sociais inscritas em instituições concretas.

Essa concepção dá origem a suas duas outras teses chamadas de principais: 1. *Não existe prática senão através de e sob uma ideologia*; 2. *Não existe ideologia senão através dos sujeitos e para os sujeitos* (p.42).

Essas duas teses remetem a uma outra: *A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos* (p. 42). Nesse sentido, a ideologia tem um importante papel na vida dos indivíduos: o de ser condição para que indivíduos concretos se constituam em sujeitos concretos, e para que esses sujeitos constituam sentidos. Os sentidos são produzidos a partir da interpretação, o que mostra a ação da ideologia. Produzindo sentidos, produzem-se dizeres. Para se chegar ao funcionamento da ideologia, a via de acesso é a linguagem, vista por Brandão (1998, p. 20) como o *lugar privilegiado em que a ideologia se materializa*. Esse movimento de produção de sentidos evidencia que os mesmos não são predeterminados por propriedades lingüísticas. Isso nos remete novamente à questão das formações discursivas que, no discurso, representam as formações ideológicas.

Althusser (1985) considera a ideologia como eterna, e diz que *a ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/já sujeitos, o que necessariamente nos leva a uma última formulação: os indivíduos são sempre/já sujeitos* (p. 98).

Nesse sentido, para o autor, a categoria sujeito existe mesmo antes do nascimento do indivíduo. Para ilustrar sua posição, Althusser (op. cit.) recorre a Freud, o qual afirma que o ritual ideológico que envolve a espera do nascimento de uma criança já confere a este ser características como o nome, por exemplo, o que assinala sua existência como sempre/já sujeito. Em outros termos, o indivíduo é sempre/já sujeito porque participa sempre de um universo de referências em que ocupa sempre o lugar de sujeito. Esse é o princípio básico da ideologia.

Para esse autor, *o indivíduo é interpelado em sujeito livre para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, logo para que ele aceite (livremente) seu assujeitamento* (Althusser, op. cit., p. 104). Esse determinismo presente no conceito althusseriano de sujeito não deixa para os sujeitos nenhuma outra possibilidade a não ser a de aceitarem seu assujeitamento. Isso implicaria em ausência de transformações sociais, ou seja, esse conceito de sujeito, de Althusser, nega a possibilidade de ação e de intervenção no curso da história social.

Dizer que o discurso é lugar de materialização da ideologia equivale a dizer que as formações ideológicas é que governam os discursos, ou, conforme Pêcheux (1993), *o que pode e deve ser dito é determinado pelas formações discursivas*.

Foucault (1997) tem uma outra definição para o sujeito: *uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos diferentes* (p.13). Para esse autor, ser sujeito é ocupar uma posição enquanto enunciador. De acordo com essa definição de sujeito, como um lugar a ser preenchido por diferentes indivíduos, o discurso é atravessado pela dispersão do sujeito. A respeito da dispersão, Foucault nos diz que ela decorre das várias posições que o sujeito pode assumir no discurso.

O sujeito está assim disperso, para o autor, *nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso na descontinuidade dos planos de onde fala* (p.61). Concebendo o sujeito não como unidade, mas como dispersão, Foucault busca no discurso um *campo de regularidade* para diversas posições de sujeito. O discurso, concebido como um campo de regularidades, permite esse redimensionar da concepção do papel do sujeito.

A perspectiva de Pêcheux (1993), que põe em relação o sujeito, a linguagem e a ideologia, apoiada no conceito Althusseriano de *evidência do sujeito*, isto é, de que somos sempre já sujeitos, aponta para a necessidade de uma teoria não-subjetivista da subjetividade, uma teoria materialista do discurso, na qual se pudesse tratar não só do efeito de evidência do sujeito, como também dos efeitos de sentido. Como mencionamos anteriormente, para Pêcheux, o discurso é um efeito de sentidos.

A evidência do sujeito e a evidência do sentido funcionam pelo que Pêcheux (op. cit.) chamou de *esquecimento*. Segundo esse autor, o sujeito do discurso é afetado por dois

tipos de esquecimento, o que resulta na criação de uma realidade discursiva ilusória. Vejamos o que diz esse autor:

o esquecimento nº 1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem (...) o processo pelo qual uma seqüência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga ele próprio aos olhos do sujeito (p. 169).

o esquecimento nº 2, fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito (p.176).

No esquecimento nº 1, o sujeito se coloca como fonte produtora daquilo que diz, isto é, é afetado pela *ilusão de estar na fonte do sentido* (p.169), enquanto que no esquecimento nº 2, o sujeito tem a ilusão de que o que diz só pode ser dito daquela maneira, com aquelas palavras e não com outras.

Pêcheux afirma que esses dois esquecimentos se distinguem pelo fato de que o primeiro é de natureza inconsciente e ideológica, portanto, um lugar a que o sujeito não tem acesso. E por essa razão aparece como *lugar constitutivo da subjetividade na língua* (p.177); já a zona do segundo tipo de esquecimento é penetrável conscientemente. Quando dizemos, por exemplo, “o professor não é valorizado como profissional”, deixamos de dizer “o professor é desvalorizado...”. Dizer de uma ou de outra forma significa, mas nem sempre nos damos conta disso. Por ser um tipo de esquecimento a cuja zona temos acesso, é possível voltarmos a ele através do uso da paráfrase, a fim de reorganizarmos nosso dizer. Esse retorno evidencia que os sentidos são determinados também pela maneira como dizemos o que dizemos. Daí a relação entre sintaxe e discurso.

Na ótica pechetiana, sentido e sujeito não são entendidos como sendo dados antecipadamente, mas como constituídos no discurso. E mais, os sentidos são determinados pelo modo como o sujeito se inscreve na língua e na história. Se o sujeito situa o seu discurso na sua relação com o discurso do outro, não pode nem ser centro nem origem do que diz. O discurso é, então, caracterizado por uma dupla dispersão: é atravessado por vários dizeres e pelas várias posições que o sujeito pode ocupar. Não é possível atribuir ao discurso a marca da homogeneidade, mas a da heterogeneidade, porque é atravessado pelo discurso do outro. Assim, o discurso configura-se como uma instância em que sujeitos, engajados sócio-histórica e ideologicamente, e atravessados pelo inconsciente, interagem, em situações concretas, via linguagem.

Orlandi (2000) afirma que *quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo* (p. 35). Então, sua origem (do discurso) não está em nós. A autora admite que a língua e a história podem nos afetar singularmente. Prosseguindo em seu raciocínio, e aproximando-se das formulações de Pêcheux, Orlandi entende que o esquecimento é um dos constituintes dos sujeitos e dos sentidos. Ela assim se expressa a esse respeito:

as ilusões não são defeitos, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos **esquecem** que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem como sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles (op. cit., p.36).

Tanto o esquecimento nº 1, que é de natureza inconsciente e ideológica¹⁵ (resulta da maneira pela qual a ideologia afeta o sujeito), quanto o esquecimento nº 2, que pertence à instância da enunciação, possibilitam aos sentidos e aos sujeitos estarem sempre em movimento. Esse movimento aponta para o “mesmo” e para o “diferente”, isto é, para a paráfrase e para a polissemia. Na seqüência, desenvolveremos algumas reflexões a esse respeito

1.5 Paráfrase e Polissemia

Tanto o conceito de *paráfrase* quanto o de *polissemia* estão ligados à natureza e ao funcionamento do discurso. Parret (1988) entende a paráfrase como um ato *produtor*, quando afirma que *o sentido só é apreendido no seu tratamento no momento em que o sujeito falante é levado a operar uma transposição de um nível de sentido em direção a outro* (idem, p. 225).

Para esse autor, a transposição do tipo parafrástica – já que admite outros dois tipos de transposição: a hermenêutica, voltada para a interpretação, e a científica, que se dá através da metalinguagem – é exercida natural e infinitamente nos discursos do dia-a-dia.

¹⁵ A questão da relação inconsciente e ideologia tem se mostrado difícil de apresentar alguma solução. Pesquisadores como Žižek (1992 e 1996), Leite (1994) e Pacheco (1996) têm buscado tratar dela.

Nesse tipo de ato produzimos diferentes formulações de um mesmo dizer, utilizando-nos de outras palavras para fazê-lo. É uma operação intradiscursiva.

Maingueneau (1993) concebe a parafraseagem como uma operação metadiscursiva. Para ele, trata-se de um processo através do qual identificam-se, no discurso, dois termos, x e y, cuja equivalência não é instituída pela língua. Na AD, a parafraseagem, segundo o autor mencionado, consiste em *uma tentativa para controlar em pontos nevrálgicos a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso. Fingindo dizer diferentemente a mesma coisa para restituir uma equivalência preexistente* (op. cit., p. 96). Isso equivale a dizer que as paráfrases não são neutras discursivamente.

Segundo Orlandi (1987), esse retorno constante do homem a um mesmo espaço do dizível, a paráfrase encontra-se em constante tensão com um outro processo de constituição do discurso, a polissemia. Voltada para o uso, para o processo, para a interação entre sujeitos via discurso, a polissemia expande os sentidos do discurso, configurando-se assim como um ato criativo. A autora mencionada afirma também que *a polissemia desloca o mesmo e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença da relação homem mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir* (op. cit., p. 137).

Nessa perspectiva, a polissemia pode ser tomada como o lugar onde os sentidos nascem, como condição de existência da linguagem. Para um mesmo dizer atribuem-se sentidos diferentes. Enquanto a paráfrase representa o “mesmo”, a polissemia aponta para o “diferente”; são duas forças opostas que atuam sobre o mesmo dizer, estabelecendo um espaço de tensão no discurso – espaço em que sujeitos e sentidos se movem, e nesse movimentar se significam.

1.6 Interdiscurso e Interdiscursividade

Maingueneau (1993) define *interdiscurso* como *um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada(...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela* (p. 113).

Ao teorizar a respeito das formações discursivas, Pêcheux (1995) afirma que essas dissimulam a sua relação de dependência a um *todo complexo com dominante*, a que ele chama de *interdiscurso*. O autor atribui ao interdiscurso a característica da *objetividade material contraditória*, que consiste em um sempre-já dito por, em outro lugar, já interpelado ideologicamente.

Retomamos, assim, a teoria proposta por Pêcheux (1995), a respeito da noção de *pré-construído*. O *pré-construído*, como um dos elementos do interdiscurso, identifica-se como um *sempre-já-aí* (Pêcheux, op.cit., p.164), resultante de interpelação ideológica, a qual lhe determina o sentido. O segundo elemento do interdiscurso compõe-se, para esse autor, de *articulações*, que se distinguem do primeiro porque possibilitam a relação do sentido *pré-construído*, com um sentido a ser construído. No dizer do autor, a *articulação constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, representando, assim, o elemento que determina a *forma-sujeito*¹⁶.

Ao examinar as propriedades discursivas da forma-sujeito, como sujeito do discurso, Pêcheux (op. cit.) observa que a produção deste (do discurso), dá-se pelo seu exterior, pelo interdiscurso, em que entram em jogo o já sabido, ou seja, o pensamento de um sujeito universal, e aquilo que em uma situação dada pode ser construído.

Tanto sob a ótica de Maingueneau (1993), quanto sob a de Pêcheux (1995), uma formação discursiva define-se a partir de seu interdiscurso. Nessa perspectiva, os sentidos dados pela FD resultam do trabalho por ela operado, na relação entre discursos (no interdiscurso).

Pêcheux (op. cit.) aponta como propriedade da formação discursiva, *dissimular*, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao *todo complexo com dominante* (o interdiscurso) *das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas* (p.162).

A FD dissimula não só sua relação de dependência com o interdiscurso, mas também a *objetividade material contraditória*, o *sempre-já-aí*, do interdiscurso. E a *forma-sujeito* – funcionamento imaginário do sujeito, quando de sua interpelação pela ideologia -

¹⁶ Para Pêcheux (1995), a expressão *forma-sujeito*, definida por Althusser, remete à *forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais* (cf. notas, p. 183).

incorpora elementos do interdiscurso (pré-construído e articulações), e tende a apagar os processos de incorporação e de dissimulação de tais elementos.

Ainda no que diz respeito aos elementos do interdiscurso, Pêcheux afirma que estes *aparecem determinando o sujeito, impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência de autonomia, isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito* (op. cit., p. 164).

E, nesse ponto, voltamos à noção de *ilusão discursiva*, proposta pelo autor (op. cit.): o sujeito não só acredita ser a origem do que diz (o esquecimento nº 1), como também pensa dominar as estratégias discursivas de seu dizer (o esquecimento nº 2). Tomado por esses dois tipos de esquecimento, o sujeito produz discursos que, marcados por vários dizeres e por várias posições que o sujeito pode ocupar, são constituídos pela dispersão e pela heterogeneidade. Assim, na perspectiva pechetiana, é na relação com o discurso outro que a identidade discursiva se constrói.

1.7 Intertextualidade, Intertexto e Heterogeneidade

Se um discurso é atravessado por discursos outros e se o texto é a manifestação verbal, lingüística, do discurso, não podemos negar a existência de relações entre textos. Nesse sentido, todo texto compõe-se de outros textos. Pode-se dizer que todo texto é um *intertexto*.

Para precisarmos com maior clareza essa questão, voltemo-nos a Maingueneau (1993), que afirma que *por intertexto de uma formação discursiva, entender-se-á o conjunto dos fragmentos que ela efetivamente cita e, por intertextualidade, o tipo de citação que esta formação discursiva define como legítima através de sua própria prática* (p. 86).

A *intertextualidade* diz respeito, portanto, à relação de um texto com outros textos que o antecederam, cuja produção tenha se efetivado anteriormente. Esse mesmo autor propõe a distinção entre intertextualidade interna – em que o processo se dá com textos

pertencentes a um mesmo campo discursivo¹⁷ - e intertextualidade externa, em que traz, para o interior de um texto, outros textos pertencentes a campos discursivos diferentes.

Para o autor, os modos de citar (o como se deve citar e o quando se deve citar), ou seja, as condições que possibilitam o intertexto variam de uma época para outra, e de um tipo de discurso para outro.

Maingueneau (1993), ao considerar o grau de adesão do locutor àquilo que está dizendo, sublinha a existência do que denominou *ambigüidade fundamental* do fenômeno da citação, em que o locutor citado, em relação ao locutor que o cita é, ao mesmo tempo, um *não-eu*, e uma autoridade a proteger o discurso que o cita.

A citação passa a ser, nesse sentido, um recurso condicionado pela formação discursiva, ou melhor, é ela que impõe e regula o “o quê”, “o quem” e “o como” o sujeito que cita deve fazê-lo.

Não nos alongaremos mais nessa discussão por entendermos que os conceitos aqui rapidamente discutidos não atendem aos objetivos do estudo a que ora nos propomos desenvolver, mas servem para introduzir um outro. Passaremos, então, na seqüência, a contemplar, em nossas reflexões, uma outra característica do discurso: a heterogeneidade.

Para tecermos as reflexões que seguem, tomaremos como referência o conceito de *polifonia*, de Bakhtin (1982), e os conceitos propostos por Authier-Revuz (1990 e 1998), assim como os de Maingueneau (1993), e os de Ducrot (1984). Começemos com o primeiro autor mencionado.

Ao discutir sobre o papel fundamental da citação, nos enunciados, e ao interpretar os mais variados modos de fazê-la, Bakhtin (op. cit.) afirma que *o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação* (p. 144).

O discurso citado, nessa perspectiva, não se dilui no discurso que o cita. Ao contrário, mantém suas características estruturais e semânticas, sem que a rede lingüística do texto “citante” seja alterada. Conforme Bakhtin,

¹⁷ *Campo discursivo*, conforme Maingueneau (1993, p. 116), consiste em *um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência (...) e se delimitam por uma posição enunciativa em uma dada região*.

a enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (op. cit., p.148).

Assim, para que se possa compreender o discurso citado, é preciso considerar também as suas relações com o discurso “citante”, ou seja, com seu contexto de transmissão, porque ambos os discursos refletem a *dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal* (idem, ibidem).

Tomando de empréstimo o termo a Bakhtin, Ducrot (op. cit.) entende que ocorre *polifonia* sempre que se possa distinguir, em uma dada enunciação, os *enunciadores* e os *locutores*, ou seja, sempre que em uma enunciação sejam incorporadas, à voz do locutor, a voz de outros enunciadores. O personagem *enunciador* é aquele cuja voz se presentifica na enunciação sem que se possa identificar, precisamente, as palavras que o materializam, enquanto que o personagem *locutor* corresponde ao ser a quem é atribuída a responsabilidade sobre o sentido do enunciado.

Ducrot (1984) afirma que o locutor é uma *ficção discursiva* que não corresponde, necessariamente, ao produtor físico¹⁸ do enunciado, mas que pode ser aí reconhecido, através das marcas de primeira pessoa. Nessa perspectiva, fenômenos como o da *ironia*, da *negação*, das *pressuposições*¹⁹, de enunciados introduzidos pelo operador argumentativo *mas*, etc., põem em evidência a presença de outras vozes no interior do discurso.

Além desses, o autor sugere que os discursos citados (os quais têm como condição de existência o(s) discurso(s) que os cita(m), tais como o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre, são, também, mecanismos indicadores de polifonia.

¹⁸ Ducrot (1984) entende que o produtor físico é o autor, ou produtor empírico.

¹⁹ Segundo Ducrot (1984), os pressupostos, assim como os subentendidos, são componentes da heterogeneidade enunciativa do discurso. Os primeiros são decorrentes do sentido de marcas lingüísticas expressas no enunciado, ou seja, os pressupostos são trazidos pelo enunciado. Os subentendidos não são marcados lingüisticamente, e acrescentam, por sugestão ou por insinuação, mais alguma informação. Ao dizer “Marcos parou de trabalhar” o pressuposto é que, anteriormente, Marcos estava trabalhando. Tal sentido pode ser flagrado na forma lingüística “parou”. Um subentendido pode ser “Agora Marcos está desempregado”.

A respeito de citações, Maingueneau (1993) nos diz que *o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado, etc. São as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam a citação* (p. 86).

Nesse sentido, entram em jogo não só as operações, as regras que condicionam a citação, como também dele passam a fazer parte os enunciados citados. Adentramos, assim, nos limites do que o autor chama de intertexto e de intertextualidade, cujos conceitos discutimos logo acima.

Uma outra abordagem que privilegia a complexidade da trama enunciativa do discurso é a de Authier-Revuz (1990, 1998), a qual entende a enunciação como *um lugar de inevitável heterogeneidade – e, portanto, de incompletude* (1998, p. 183), e em cuja enunciação, atua uma outra enunciação ou, como ela denomina, as *não-coincidências enunciativas* (idem, p. 117).

A autora apóia seus estudos a respeito de heterogeneidade, nos trabalhos sobre dialogismo postulados por Bakhtin, para quem a palavra apresenta duas faces, porque procede de alguém e porquê vai em direção a alguém, transformando-se assim em *produto da interação do locutor e do ouvinte*, ou seja, ela é *território comum* desses dois elementos da interlocução (Bakhtin, 1982, p. 113).

Outro ponto de apoio de Authier-Revuz, diz respeito aos estudos que concebem o discurso como produto de relação entre discursos, conforme entende a Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux). Essa corrente teórica considera que, por ter sido interpelado ideologicamente (o indivíduo), o sujeito tem a ilusão de ser fonte do sentido, de produzir literalmente esse mesmo sentido²⁰, o que encobre, sob uma autonomia aparente, o seu assujeitamento.

A autora trabalha, também, na perspectiva da abordagem que toma o sujeito em sua relação com a linguagem, e clivado pelo inconsciente, ou seja, na teoria psicanalítica, proposta por Freud e relida por Lacan. Nessa perspectiva, denominada psicanalítica, cujo objeto é o inconsciente, acha-se uma dupla concepção, a de uma *fala fundamentalmente heterogênea* e a de um *sujeito dividido* (Authier-Revuz, 1990, p. 28).

²⁰ Pêcheux (1969/1993, p. 168) denomina de *esquecimento nº 1*, a ilusão de ser fonte do sentido, e de *esquecimento nº 2*, a ilusão do referente.

No primeiro caso, o discurso, por sua natureza polifônica, é atravessado pelo inconsciente, ao passo que na segunda, o sujeito é visto, não como um ser uno, homogêneo, indiviso, mas como um efeito de linguagem, portanto *descentrado, dividido, clivado* pelo outro, pela alteridade.

Na ótica freudiana, o sujeito, como centro, consiste numa ilusão necessária para que esse sujeito dividido possa se reconstruir como entidade autônoma. Assim, a ilusão de centro é inerente à constituição do sujeito.

De acordo com a *dialogização* de Bakhtin, sempre falamos com as palavras do outro, ou seja, com os já-ditos, e para o outro, considerando-se que a visão do interlocutor é incorporada ao discurso, e é também fator constitutivo do processo de produção deste. Estamos no universo a que Authier-Revuz (1990) denominou de *heterogeneidade constitutiva* do discurso, em que as vozes não aparecem marcadas lingüisticamente, no fio discursivo, e das quais o sujeito não tem consciência.

Além da *heterogeneidade constitutiva* – aquela que não mostra o outro e que é concebida no nível do interdiscurso e do inconsciente – Authier-Revuz propõe a existência de um outro tipo, denominado por ela de *heterogeneidade mostrada*, em cuja rede discursiva a presença do outro é manifestada.

Nesse segundo tipo, a autora distingue o que considera como *formas marcadas* (por exemplo as aspas, o itálico, o discurso direto etc.) e o que toma como *formas não-marcadas* (a ironia, os jogos de palavras, o discurso indireto livre, dentre outras).

A *heterogeneidade mostrada* apresenta o outro, inscrito na teia discursiva. As formas desse tipo de heterogeneidade apresentam, para Authier-Revuz, uma dupla designação, qual seja *a de um lugar para um fragmento de estatuto diferente na linearidade da cadeia e a de uma alteridade a que o fragmento remete* (op. cit., p. 30).

Nessa perspectiva teórica, a heterogeneidade mostrada constitui-se numa forma de negociação do sujeito locutor com a heterogeneidade constitutiva, através do mecanismo da *denegação*²¹. O locutor inscreve o discurso do outro, utilizando-se, para isso, de marcas

²¹ Expressão definida por Freud, como mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime, por meio da negação, um desejo ou uma idéia cuja presença/existência ele reprime.

explícitas, distinguindo o seu discurso dos discursos outros. O mecanismo da denegação, que possibilita ao locutor estabelecer, na topografia textual, a linha divisória entre discursos, consiste na forma de articular a heterogeneidade mostrada à heterogeneidade constitutiva. Segundo a autora mencionada:

a presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito; voltando o peso permanente do Outro localmente designado, convertendo a ameaça do Outro – não dizível – no jogo preparador do **narcisismo das pequenas diferenças** ditas, opera-se um retorno à segurança, um reforço do domínio do sujeito, da autonomia do discurso, mesmo em situações que lhe escapam (1990, p. 33).

Se, por um lado, na *heterogeneidade mostrada e marcada*, explicita-se a presença do outro, de outra parte, a forma de *heterogeneidade mostrada e não-marcada* não deixa transparecer essa presença, como no discurso indireto livre, por exemplo, em que a voz do locutor e a voz do Outro se diluem, o que dificulta a localização mais precisa dessas vozes, embora esse Outro esteja, constitutivamente, no discurso.

Para Authier-Revuz, a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada, representam, no discurso, duas ordens de realidade diferentes, *a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição* (1990, p. 32).

Assim, se o sujeito se constitui pelos e nos discursos (o que lhe confere a característica da heterogeneidade) e se estes são produzidos pelos sujeitos, não é possível, no estudo que ora desenvolvemos, desconsiderar a marca da heterogeneidade discursiva.

O sujeito, crendo ser a origem e o centro de seu dizer, e não podendo fugir à heterogeneidade que lhe é constitutiva, marca, em seu discurso, a ilusão do sujeito, através do mecanismo da *denegação* da multiplicidade de discursos que o constitui.

Capítulo 2

Discurso Pedagógico, Relação Saber e Poder, Conceitos de Identidade

2.1 O Discurso Pedagógico (DP)

Orlandi (1987) sugere a existência de três tipos de discurso, que são por ela definidos como o discurso *lúdico*, o discurso *polêmico* e o discurso *autoritário*, e cujo critério de distinção tem por base o discurso e seus interlocutores, ou melhor, as suas condições de produção. Sob seu ponto de vista, o *discurso pedagógico* apresenta-se como um *discurso autoritário*. A autora define o DP como:

um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (op. cit., p. 28).

O discurso pedagógico deveria ser, segundo sua análise, puramente cognitivo, informacional, do ponto de vista de seu referente. Nessa perspectiva, o DP teria como função a transmissão de informações. No entanto, prossegue Orlandi, o DP se finge transmissor de informação, sob um discurso de cientificidade, estabelecido pelo mecanismo da metalinguagem – em que se fixam as definições em detrimento dos fatos – e pela apropriação que o professor faz do cientista – o professor se investe de cientista, apagando o processo de produção e de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, Orlandi (op. cit.) entende que:

como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. 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 (p. 31).

Como a escola entende que o aluno se encontra em processo de maturação, considera que o mesmo ainda não sabe o que lhe é interessante, significativo, cabendo ao professor decidir e apontar o que o aluno *deve saber*, o que caracteriza-se como um processo de inculcação. O professor decide não só o que o aluno *deve saber*, ou *o que é preciso* que o aluno saiba, mas também *quando* e *como* a apropriação desse “conhecimento” deve ocorrer. O aluno não participa dessas tomadas de decisão e, o professor, através das mais diversas formas de motivação, simula uma espécie de utilidade, de relevância, de significância para o que *deve ser* sabido pelo aluno, estabelecendo uma certa ilusão de necessidade.

O grau mais ou menos autoritário de um discurso está relacionado, conforme afirma Orlandi (op. cit.), ao nível de tensão entre o texto e o contexto histórico social. A *paráfrase* e a *polissemia* são os dois processos constitutivos dessa tensão. No primeiro caso trata-se de *um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado*, e, no segundo, tem-se o *deslocamento do mesmo*, apontando para o seu rompimento. Nesse sentido, um discurso é tanto mais autoritário quanto menor for seu grau de polissemia. A autora aponta-nos outros traços desse tipo de discurso quando diz que *no discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (...) esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem* (op. cit., p. 16).

Relacionando esse tipo de discurso ao DP, o segundo constitui-se, então, como discurso do poder, em que fala uma voz segura e auto-suficiente: a do professor, e cuja estratégia final seria o aniquilamento do outro. Esses aspectos nos levam a refletir a respeito das ligações entre saber e poder.

2.2 Saber e Poder

Para prosseguirmos em nossa discussão tomaremos como referência o enfaixamento teórico postulado por Foucault (1987), a respeito das relações entre *saber* e *poder*, que se articulam no discurso. Para esse autor, o discurso é um jogo estratégico de luta, isto é:

um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (Foucault, 1987, p. 96).

Através dessa articulação, entre saber e poder, evidencia-se a indissociabilidade entre ambos e a relação existente entre poder e produção discursiva. Nesse sentido, se o discurso é/está para uma prática social, o *poder*, segundo Foucault (1979), é *uma prática social, como tal constituída historicamente, que funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa*.

O exercício do poder é produtor, e objetiva, ao mesmo tempo, o aumento da produtividade, e a diminuição da capacidade de subversão da “ordem” – processo de *docilização* do homem. Foucault (1987) admite que *o poder produz saber (...) que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo (...) relações de poder* (op. cit., p. 27). Assim, entender o saber supõe o conhecimento dos mecanismos de poder responsáveis pela sua produção e pela sua circulação.

Objetivando a obediência total e a máxima produtividade, o corpo, através da disciplina, passa a ser o principal alvo do poder. A disciplina surge como um instrumento a serviço do poder. Foucault entende a *disciplina* como método que possibilita um minucioso controle do corpo, uma sujeição constante de suas forças e uma relação de docilidade/utilidade. Ela *fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis* (1979, p. 119).

Para esse autor (1987), a *disciplina* possui as seguintes características básicas: é um tipo de *organização do espaço*, é um rígido *controle do tempo*, um de seus principais *instrumentos de controle é a vigilância* (olhar invisível), e implica um *registro contínuo* de conhecimentos – assim, *ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber*.

Dessa forma caracterizada, a disciplina passa a ser condição básica para uma *microfísica* do poder, que na escola se mostra através da organização de filas, as quais permitem estabelecer os lugares que os indivíduos devem ocupar, possibilitando, de um

lado um maior controle dos movimentos de cada um, e de outro lado, o trabalho simultâneo de todos.

A disciplina, por meio da qual os sistemas de poder atuam, produz uma individualização dos espaços, nos quais os corpos são inseridos. E esse *poder disciplinar*, que objetiva a individualização, tem como instrumento básico o *exame*, entendido por Foucault como *vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder* (1979, p.107).

O *exame*, visto como uma forma de controle que tende à normalização, funciona como uma espécie de ponte entre a formação de um certo tipo de *saber* e uma forma de exercício de *poder*.

Determinando para cada indivíduo um lugar, e para cada lugar um indivíduo, evita-se a organização de grupos, rompendo-se com a possibilidade de quaisquer comunicações “perigosas”. Separando, ordenando, classificando os indivíduos, garantindo a sua obediência e a sua máxima utilidade, reduz-se suas singularidades, tendendo à homogeneização. Enfim, a disciplina é vista, na perspectiva foucaultiana, como a arte do adestramento, como fábrica de indivíduos que, diante de algum desvio, utiliza-se do mecanismo da *punição* para corrigi-lo. O exercício, a repetição, o castigo físico, as pequenas privações, constituem-se algumas das formas de punição.

O *poder*, segundo Foucault (1987), tem nos *regimes de verdade* seu lugar de organização, e a *verdade* se apóia em *sistemas de poder*. Portanto, *poder* e *verdade* também não se dissociam. O poder disciplinar, constituído a partir de *micro-poderes*, que tem como princípio a *invisibilidade*, está intimamente associado ao que compreende por *regimes de verdade*. O autor (op. cit.) assim caracteriza a *economia política da verdade*:

é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política...; é objeto de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação...); é produzida sob controle...dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social, as lutas ideológicas (p. 113).

Nessa perspectiva, tanto saberes como discursos são tomados como verdadeiros ou falsos, de acordo com o que um determinado grupo social define como verdade. Nesse contexto, o DP é um meio bastante eficiente de circulação dessas “verdades” (grifo nosso), e o professor é seu principal veículo de divulgação.

Ao mesmo tempo em que exerce o papel de disseminador de discursos de verdades, no universo escolar, o professor também os sanciona, legitima-os. Essas concepções são fundamentais para o desenvolvimento desse estudo porque, na materialidade lingüística dos discursos dos sujeitos professores dele co-participantes, pretendemos analisar indícios de efeitos de verdade por eles manifestados. Interessa-nos, particularmente, como o professor de português como língua materna se identifica, no contexto educacional e social atual. Passaremos agora a tratar da questão de identidade/identificação.

2.3 Identidade: posições de sujeito ou momentos de identificação?

Atualmente discute-se muito a respeito da questão da identidade. Ora fala-se em perda de identidade, ora fala-se em crise de identidade. Para o desenvolvimento dessa reflexão, tomaremos como referência as discussões de Hall (1997), que entende que as identidades estão em colapso, cuja causa seria a mudança estrutural das sociedades do século XX, pela qual conceitos como o de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia etc., são alterados. Sob seu ponto de vista, mudanças estruturais geram mudanças de identidades pessoais.

O autor define deslocamento (ou descentramento) do sujeito, como a perda do sentido que o sujeito faz de si mesmo. O sujeito do século XX sofreu tanto um deslocamento de seu lugar no mundo social, cultural, quanto de si mesmo, caracterizando o que atualmente se denominou de “crise de identidade”.

Hall distingue três concepções de identidade, quais sejam:

1. Sujeito do Iluminismo. Trata-se de um indivíduo uno, centrado, racional, consciente, ativo.

2. Sujeito sociológico. Reflexo da complexidade do mundo moderno. Nem autônomo, nem auto-suficiente, mas constituído na sua relação com o outro. Um sujeito interativo, cuja identidade costura o vazio existente entre o eu e a sociedade.
3. Sujeito pós-moderno. Não possui uma identidade fixa. Varia conforme as representações e interpelações das culturas. Sua definição é histórica, portanto móvel. O “eu” não é coerente, uma vez que nele habitam identidades contraditórias.

Para Hall, a concepção de sujeito racional, pensante, de sujeito cartesiano (*Cogito, ergo sum*, de Descartes), foi rompida por avanços que ocorreram na teoria social e nas ciências humanas, os quais geraram o descentramento do sujeito.

Nessa perspectiva, o primeiro deslocamento está no pensamento de Marx, que defende a idéia de que o homem faz história, de acordo com as condições que lhe são dadas. Para Marx, o centro são as relações sociais.

Um outro descentramento no pensamento ocidental do século XX nasce a partir da *teoria do inconsciente*, de Freud, relido por Lacan, para o qual o sujeito é fruto de processos psíquicos inconscientes. Sentimentos contraditórios e não-resolvidos moram no sujeito, dividindo-o, estilhaçando-o. Porque procura a sua plenitude, a sua unicidade, o sujeito está sempre buscando sua identidade, juntando os cacos de seus “eus” cindidos. Nesse sentido, a identidade nunca se completa, está sempre em processo. Por essa razão, Hall sugere que seria mais adequado falar em *identificação* como um processo em andamento, no qual o sujeito tenta preencher as lacunas de si, a partir de seu “eu” exterior, ou seja, com base nas imagens que faz das imagens que supõe que os outros façam dele.

O terceiro descentramento, segundo Hall, deve-se às contribuições de Ferdinand de Saussure. Esse lingüista afirmava que a língua é um sistema social, e que ela pré-existe a nós. Para ele, os significados já estão alojados na língua e na cultura que ela reflete. O falante de uma língua jamais fixa, de maneira definitiva, o significado das palavras. No dizer de Hall, *o significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com as outras palavras no interior do código da língua e as palavras sempre carregam*

ecos de outros significados. Assim, a noção de identidade é deslocada para o instável, para o seu antes (já inscrito), e para o seu depois (a se inscrever).

O quarto descentramento de identidade e de sujeito está nas bases da teoria de Foucault, o qual destaca o *poder disciplinar* como uma forma de governo que, através da vigilância constante da espécie humana, e do controle do indivíduo e do corpo, objetiva produzir *corpos dóceis* (Foucault, 1987). Compartimentalizando, individualiza ainda mais o sujeito. O *poder disciplinar*, entende Foucault, constrói o indivíduo para poder melhor controlá-lo.

O último descentramento enunciado por Hall, refere-se ao movimento social feminista, que juntamente com outros movimentos como as revoltas dos estudantes, os pacifistas, os homossexuais etc., contribuíram para a desestabilização do sujeito cartesiano. Esses movimentos teriam constituído sua própria “política de identidade”, isto é, cada movimento tinha sua própria identidade social, calcada na identidade dos que a sustentavam.

As mudanças de conceito em relação ao sujeito implicaram, portanto, a ruptura da noção de sujeito cartesiano, o qual, descentrado de si, passa a não ter mais “uma” identidade, mas a ter momentos de identificação, posições de identificação.

Orientando-nos com Pêcheux (1997), dentre outros, passaremos agora à análise das elaborações discursivas dos professores, sujeitos desse estudo, buscando na materialidade lingüística dessas, momentos de interpretação, como efeitos de identificação por eles assumidos.

PARTE III

Capítulo 1

Orientação Metodológica

Tomando como ponto de partida a heterogeneidade como característica fundamental do discurso (Authier-Revuz, 1990), dado que este se constitui por discursos outros, interessa-nos observar marcas de heterogeneidade, como elementos básicos da identidade do professor de português, num discurso que intenta a aparência da homogeneidade.

Entendemos que as representações que o professor faz de si e de sua profissão estão relacionadas às imagens que faz do outro, estabelecendo interdependência entre essas imagens. A presença do *outro* e a imagem que dele se faz permitem a reorientação do *eu*, que é elaborado em contato com o *outro*, e com o contexto social, histórico e discursivo em que ambos se situam.

Tendo em vista que, pelo deslocamento do sujeito, este perde o sentido que faz de si, buscaremos localizar, no discurso, esses momentos de identificação do sujeito professor. Assentaremos nosso estudo no discurso produzido pelos sujeitos professores, entendendo o discurso como um lugar de atuação do interdiscurso. A memória é aqui considerada como um dos elementos que participam da produção do discurso e dos sentidos. Orlandi (2000) define a memória discursiva como o *saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra* (p. 31). E os já-ditos, disponibilizados pelo interdiscurso, atingem o processo de representações e de significações do sujeito, determinando-lhe o que diz.

Considerando os conceitos e as características acima evocados, passemos a tratar do *dispositivo de análise*²², que nos possibilita o fazer interpretativo do material coletado, o qual, em sua essência, é constitutivamente simbólico. Recorremos às bases teóricas da Análise do Discurso – esboçadas na Parte II – as quais nos fornecem âncora para assentarmos e para desenvolvermos nosso gesto de interpretação. Orlandi (2000), ao referir-se à descrição da relação do sujeito com sua memória, sugere, fundamentada na teoria freudiana, que a interpretação se mostra em dois momentos da análise:

- a) o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b) não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação (p. 61).

Daí a necessidade da utilização de um *dispositivo teórico*, que fará a mediação nos movimentos de análise desempenhados pelo pesquisador. A autora acima mencionada diz que o analista não se situa fora da história, do simbólico ou da ideologia, ao efetuar a interpretação. Mas que ele *se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições* (op. cit., p. 61)

Essa autora nos alerta, também, para o fato de que, através desse tipo de análise, não se pretende chegar à exaustão em extensão, tampouco à completude do objeto empírico que, em seu entender, não se esgota, pela razão básica de que os discursos possuem um antes e um depois, que também se constituem, por sua vez, do que lhes é anterior e daquilo que os sucede, e assim *ad infinitum*.

O tipo de exaustividade possível de ser considerado, diz respeito, segundo Orlandi, aos *objetivos da análise e à sua temática* (op. cit., p. 63) em que os *fatos da linguagem* são tomados em relação à memória (lugar de intervenção da ideologia e do inconsciente), aos sentidos e em sua materialidade lingüística e discursiva.

Assim, interessa-nos o discurso na perspectiva de seu funcionamento, considerando que o modo como suas marcas formais estão colocadas no texto, são componentes dos efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos.

²² Expressão empregada por Orlandi (2000), referindo-se aos procedimentos que o analista deve adotar para *ouvir para lá das evidências* do já dito, no universo do não-dito, fator constitutivo dos sentidos do primeiro.

1.1 Revisitando Alguns Conceitos da Análise do Discurso que Nortearão o Procedimento Analítico

Para pensarmos sobre a identidade do professor de português como língua materna, é indispensável instá-los a falar de *si* e do *outro*. E nos discursos por ele produzidos, interpretar os sentidos construídos, e localizar as diferentes vozes que nele habitam. Essa interpretação dos dizeres do sujeito professor, assim como a compreensão de como este neles se posiciona, requer que tomemos o discurso, a partir de suas condições de produção. Evocamos, assim, o seu caráter histórico, como rede de sentidos. Além disso, é preciso considerar o contexto social e o contexto ideológico, por se tratarem também de componentes discursivos, como mencionamos anteriormente.

Segundo Pêcheux (1975), as circunstâncias de realização, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um discurso é produzido, compõem suas condições de produção. Nesse estudo, podemos considerar não só o contexto que envolve o percurso da formação e da atuação dos professores de português, até o momento atual, como também, as circunstâncias da enunciação em que os discursos, objeto de nosso movimento de interpretação, foram produzidos, ou seja, a situação da entrevista.

À noção de sujeito social, histórico e ideológico, a psicanálise acrescenta o conceito de sujeito como um *efeito de linguagem* cuja constituição heterogênea é conseqüência de um *sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente* (Brandão, 1997, p.54). A autora afirma que, a essas duas concepções, articula-se a noção de *descentramento*, na qual o sujeito assim se caracteriza:

- a) **o sujeito é dividido, clivado, cindido(...) resultado de uma estrutura complexa que não se reduz à dualidade especular do sujeito com seu outro, mas se constitui também pela interação com um terceiro elemento: o inconsciente freudiano(..);**
- b) **o sujeito é descentrado:** a descoberta do Inconsciente, por Freud, assim como a teoria copernicana e a teoria darwiniana, provocaram a perda da centralidade do **eu**;
- c) **o sujeito é efeito da linguagem**, aquele que enuncia e que é enunciado pela linguagem.

Coracini (2000) discute a questão da identidade do professor de língua materna, de acordo com a visão psicanalítica de sujeito “cindido, descentrado”, evidenciando a necessidade de se olhar para o professor, levando-se em conta não somente a sua prática

pedagógica, mas também a sua constituição sócio-histórica, como um sujeito que se funde e se funda com o outro e no outro.

Essa concepção de sujeito e o conceito de identidade esboçado anteriormente, orientarão nosso estudo sobre o professor de português, não como um sujeito e uma identidade completos, acabados, mas que estão em processo, em mobilização constante.

Através de relatos orais ou das histórias de vida dos professores, sujeitos dessa pesquisa, pretendemos localizar imagens, representações que fazem de *si* e de sua profissão, considerando que essas formações imaginárias estarão atravessadas pela voz do outro. Buscaremos, pois, identificar essas vozes.

Nóvoa (1997) defende a tese de que *os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a <sua> vida, o que no caso de professores é também produzir a <sua> profissão* (p. 27).

Rememorar o passado é, também, um modo de produzir sentidos, não só em relação à vida pessoal, mas também no que diz respeito ao percurso profissional dos sujeitos professores.

1.2 A Pesquisa Interpretativa Como Opção Metodológica

Tendo em vista a perspectiva que norteia nosso olhar sobre os discursos dos sujeitos professores, desenvolvemos uma pesquisa de cunho interpretativo (Erickson, 1988), objetivando construir sentidos, ao responder à pergunta: *o que está acontecendo aqui, especificamente?* (p. 208), a qual ressalta o caráter reflexivo e interpretativo desse estudo.

A metodologia que orienta esse tipo de análise permite a aproximação do pesquisador com o sujeito co-participante da pesquisa, neste caso, o professor de língua portuguesa, o qual é instado a falar sobre si e sobre sua prática docente, e cujo gesto torna possível um ressignificar de seu ser e de seu fazer.

Ao falar sobre o uso de histórias de vida como perspectiva metodológica, Nóvoa (1992) diz que *a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da*

insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico (p. 18).

Face a essa mudança de paradigmas, reaparece a figura dos sujeitos situados social e historicamente, e passam-se a levar em consideração as suas vivências. Entretanto, o autor chama a atenção para com os cuidados que o pesquisador deve ter quanto à consistência metodológica, à validade científica, ao *esvaziamento das lógicas sociais* ocasionado pela atenção excessiva a aspectos individuais e pela não apreensão de *dinâmicas coletivas de mudanças* (op. cit., p. 19).

Mas, mesmo por vezes frágeis e ambíguas, as pesquisas abordadas através de histórias de vida têm originado, segundo Nóvoa (op. cit., p. 19) *práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos*

Gaston Pineau (1990, citado por Nóvoa, 1992), corrobora essa idéia, quando diz que as pesquisas através de histórias de vida caracterizam um movimento social e educativo com diversas formas de abordagem. Isso sem deixar de considerar a necessidade de uma *integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas* (Nóvoa, op. cit., 19).

1.3 A História de Vida Como Instrumento de Coleta de Registros

A história de vida se caracteriza como *o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu* (Pereira de Queiroz, 1987, p. 275). Através desse tipo de narrativa, afloram as relações do narrador consigo mesmo e com seu grupo social. Seguindo a orientação dessa autora, nesse tipo de relato, as interferências do pesquisador devem ser mínimas. É o narrador quem deve estar de posse do turno da fala.

Monteiro (1991) discute a origem, a expansão e o lugar que ocupa atualmente a pesquisa com abordagem qualitativa, a qual prioriza a busca da compreensão e da interação entre o pesquisador e os membros das situações investigadas, considerando-se o comportamento humano como reflexivo.

Bogdan e Bicklen (1982, *apud* Lüdke & André, 1986) apresentam cinco características da abordagem qualitativa, das quais chamamos a atenção para aquela que se refere à maneira como as pessoas significam as coisas, a qual deve ser foco de atenção do pesquisador. Kramer (1999), ao discutir a questão da leitura e da escrita de professores, tendo como objeto de estudo as narrativas da história de vida desses profissionais, sugere que, ao relatarem a história de suas vidas, os professores as ressignificam, fazendo outra vez história. Continuando nesse mesmo viés, a autora afirma que *pensar a formação implica conhecer no presente aquilo que se enuncia para o futuro*.

Benjamin (1987a, 1987b, *apud* Kramer, 1999, p. 131), ao referir-se ao conceito de história, diz que *não é o passado que ilumina o presente, ou presente que ilumina o passado: presente e passado se entrecruzam e se conectam*. Para Benjamin, o passado é algo inacabado que precisa ser trabalhado. A história é um *a se fazer, uma ação ainda possível*. Nossa opção, neste momento, está voltada para a *história de vida*, embora exista um outro tipo de pesquisa, chamada *narrativa de vida* (cf. Telles, 1996).

Kramer compartilha dessa concepção, afirmando que, à medida que o professor conta suas histórias, dá a elas novos sentidos. Assim, através das narrativas de professores tem-se a possibilidade de contactar com traços de um pensar coletivo, manifestado por um indivíduo. A partir dessa afirmação, pode-se inferir que, o lugar de manifestação da identidade é o espaço do discurso, e que surge como um modo de representação de um *nós*. A autora assume, nessa perspectiva, o conceito de sujeito como um ser heterogêneo, polifônico, e a linguagem como interação entre sujeitos.

Existe outro tipo de pesquisa, chamada *narrativa de vida* (Telles, 1996), com atuação mais incisiva

Neste estudo, de cunho qualitativo interpretativo, consideraremos as etapas propostas por Lüdke & André (1986), quais sejam: a) escolha do local em que o estudo será feito, e realização de contatos; b) captação de dados que possibilitem interpretar o fenômeno em questão; c) explicação do fenômeno estudado, em sua relação com um contexto mais amplo.

1.4 O Campo e a Coleta de Registros

A área de abrangência da pesquisa compreende a região Oeste do Estado do Paraná, em alguns municípios que fazem parte dos Núcleos Regionais de Cascavel, de Toledo, de Foz do Iguaçu e de Assis Chateaubriand. A participação dos professores, no grupo de pesquisa, dependeu de aceite dos mesmos, após terem tomado conhecimento, através do pesquisador, do que propunha o estudo em questão. Dois critérios foram levados em conta, nesta etapa: que o profissional estivesse atuando como professor de língua portuguesa como língua materna no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, e que estivesse nesse exercício há, pelo menos, cinco anos.

O sujeito-professor A tem 30 anos de idade, concluiu o curso de Letras em 1990, pós-graduou-se em Literatura e Pesquisa (lato sensu) em 1996. Atua como professor no Ensino Fundamental e Médio há nove anos, nas disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa.

O sujeito-professor B tem 41 anos, é graduado em Letras (concluiu em 1982), e em Educação Física. Fez curso de pós-graduação (lato sensu). Atua como professor de português e de inglês, nos níveis Fundamental e Médio, desde 1986.

O sujeito-professor C tem 34 anos, concluiu o curso de Letras em 1986. Em 1995 concluiu o curso de Ciências Contábeis, tendo se pós-graduado nessa área e, posteriormente, na área de Letras. Iniciou seu trabalho como professor em 1980, na rede municipal, no Ensino Fundamental. Mais tarde passou a atuar no Ensino Fundamental e Médio, nas disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa. Tem experiência em docência no Ensino Superior, na área de Ciências Contábeis.

D tem 42 anos de idade, fez graduação (concluída em 1982) e pós-graduação em Letras (1998). Atua como professor de língua portuguesa PLM há sete anos. De 1982 a 1993 exerceu a profissão de bancária, de agente de turismo e de secretária executiva.

O sujeito-professor E tem 29 anos, graduou-se em Letras em 1993, e pós-graduou-se (lato sensu) nessa área em 1999. Atua no Ensino Fundamental e Médio, nas disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa, há nove anos.

O sujeito-professor F tem 32 anos de idade, é graduado em letras (1990). Fez também curso de pós-graduação (lato sensu) nessa mesma área (1998). Atua no ensino de língua portuguesa e língua inglesa há dez anos, no Ensino Fundamental e Médio.

Devo acrescentar que todos os sujeitos pesquisados são do sexo feminino, atuam nas diversas séries dos níveis de ensino acima mencionados. Alguns trabalham apenas no período diurno, enquanto outros o fazem também no período noturno. Seus locais de trabalho situam-se na zona urbana e/ou rural, em alguns municípios sob jurisdição dos Núcleos Regionais de Educação acima explicitados.

Os registros foram coletados através de entrevistas não-estruturadas ou semi-dirigidas, gravadas em áudio. Entendemos que o roteiro de perguntas das entrevistas pode se refletir nos sentidos produzidos pelo grupo pesquisado. O material gravado foi transcrito em sua totalidade. As notações (convenções) utilizadas na transcrição das entrevistas estão de acordo com a forma de registro, em trabalhos dessa natureza, da literatura nacional, na área da Lingüística Aplicada (cf. Coracini, 1995 e 1999; Eckert-Hoff, 2001; Carmagnani, 2001; Uyeno, 2001). E, nesse *corpus*, através de análise, procuramos capturar imagens que o professor PLM faz de si, do outro, de sua profissão, de sua formação profissional. Respeitando a decisão do grupo pesquisado, retornaremos a suas cidades, em data a ser definida, para realizarmos a devolutiva deste estudo, tomando o cuidado de explicitar que se trata de um movimento interpretativo.

Capítulo 2

Análise do Corpus

A interpretação dos recortes que passamos a considerar de ora em diante, os quais compõem o *corpus* do presente trabalho, será feita tomando-se como concepção de discurso a que o entende como heterogêneo, constituído por outros discursos. A noção de sujeito que orienta nosso olhar é, conseqüentemente, a de sujeito constitutivamente heterogêneo, porque atravessado por diversos discursos, sobre os quais não tem pleno

controle, dado o espaço existente entre o dito e o que se pretende dizer. Sujeito e discurso assim entendidos, apontam para o fato de que nosso gesto interpretativo, em relação ao *corpus* em questão, não pode jamais ser definitivo. Há sempre outras possibilidades, sentidos outros a serem construídos.

A essa noção de discurso e de sujeito, somam-se os elementos sócio-históricos e ideológicos como constitutivos do discurso, os quais serão assim por nós considerados, uma vez que entendemos, com Pêcheux (1995), que o discurso deve ser concebido de acordo com a determinação social, histórica e ideológica à qual o sujeito está inscrito. Outro universo a ser considerado, como já dissemos anteriormente, é o das condições de produção, vistas como constitutivas dos sentidos que se alojam nos dizeres desses sujeitos professores.

A partir da noção de sujeito disperso (Foucault, 1997), buscaremos localizar, no espaço discursivo, as regularidades e as contradições desses discursos. Para Foucault (idem, p.174), as contradições são *objetos a serem descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar, ou em que nível se radicalizam e se transformam de efeito em causa*. Segundo esse autor (idem, p.171), a contradição é constitutiva do sujeito, e é a *ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada: só tem seu lugar na defasagem existente entre a consciência e o inconsciente, o pensamento e o texto, a idealidade e o corpo contingente da expressão*. Nesse sentido, a análise dos discursos em questão implica fazer emergir o regular e o contraditório, numa tentativa de avistar a sua interferência na construção discursiva.

As palavras, a materialidade lingüística será tomada como rastro que possibilite a descrição do funcionamento discursivo. Ao mesmo tempo que centramos nosso trabalho nos elementos lingüísticos que materializam o discurso, paradoxalmente, voltamos nosso olhar para as lacunas, as fissuras, que constituem sujeito e discurso. Retomando Pêcheux (1995), na análise do funcionamento do discurso é preciso levar em conta essa materialidade, uma vez que é sobre ela que os processos discursivos se desenvolvem. O autor nos alerta para o fato de que os sentidos das palavras são determinados *pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico* (op. cit. p. 160), ou seja, que não há, nas palavras, um sentido dado previamente, mas que, à medida que vão sendo tecidas na teia discursiva, a partir de um determinado lugar social, inscrito numa determinada formação discursiva (FD), os sentidos vão sendo definidos.

Para tecermos a análise dos recortes, consideramos que os sentidos dos discursos estão atrelados às suas condições de produção. Nesse sentido, Orlandi (1996) afirma que no gesto da fala ocorre também um gesto de interpretação, porque o sujeito que enuncia está inserido num jogo enunciativo, no qual institui sentidos ao que diz, embora esses sentidos não nasçam no sujeito, nem tão somente no contexto específico de interlocução, mas têm a marca sócio-histórica e ideológica da FD (escolar, familiar, religiosa), à qual o sujeito está inscrito.

No contexto específico, entram em cena as formações imaginárias de que nos fala Pêcheux (1993, p.82) que *designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro*. Nessa perspectiva, o imaginário dos sujeitos professores, ao falarem de si como professor de português, integra os sentidos de suas palavras, já que seus discursos se organizam em função das formações acima referidas, as quais, segundo Orlandi (1999) determinam as posições que o sujeito pode ocupar e, a partir delas, o que ele pode ou não falar.

O sujeito pesquisador, no seu gesto de interpretação dos discursos dos sujeitos-professores, estabelece sentidos, também dependentes de sua posição sujeito e da FD na qual está situado. Assim, o locutor, ao dizer, fará escolhas de acordo com a representação que faz do seu interlocutor e vice-versa. Ou seja, os sentidos se produzem também no espaço discursivo existente entre ambos.

2.1 Espelho, Espelho Meu

Nessa perspectiva, de agora em diante, articulado ao aporte teórico anteriormente esboçado, passaremos a rastrear os discursos dos sujeitos professores considerados nessa pesquisa, buscando sentidos que fazem sobre si, sobre o outro, sobre seu fazer docente, sobre sua formação profissional. Ao serem indagados a respeito das razões que os motivaram a buscar a profissão docente, os sujeitos professores assim se manifestaram:

Nos segmentos abaixo, trechos das entrevistas que realizamos com o grupo de professores pesquisados, há sentidos que apontam para os modelos de professor que fazem parte do imaginário desses sujeitos. Então, vejamos:

A) *eu tenho a minha irmã que dá português/ então muito de como eu trabalho vem dela/ não da faculdade*

Como se pode observar, o sujeito entrevistado, ao rememorar seu passado, na busca por modelos-professores que possam lhe ter servido de inspiração, espelhou-se em outro sujeito-professor. O modelo é o que se entende por ideal. Nesse sentido, para A, o modelo é a irmã, que “dá” português. Esta lhe serviu de inspiração e de exemplo a ser seguido. Seu fazer docente expressa o fazer desse modelo, o que explicita em *muito de como eu trabalho vem dela*. Ocorre aqui o processo de identificação, no dizer de Lacan, de B para A (como Nasio, citando Lacan, fala de B para A, ao contrário de Freud, que diz de A para B – as letras A e B, aqui, não correspondem às letras com que identificamos os sujeitos dessa pesquisa, cujos nomes foram substituímos pelas letras A, B, C, D, E e F, no corpo desse trabalho. Essas letras referem-se ao processo psicanalítico de identificação, discutido por Freud e Lacan. Nesse sentido, aquilo que o sujeito diz que “buscou”, no outro, era exatamente aquilo que já o constituía: o autoritarismo, a abnegação, a doação, conforme veremos adiante.

Ao enunciar *não da faculdade*, esse sujeito apresenta o outro, na teia discursiva, ou seja, há uma voz que diz que a prática docente deve ser determinada pela academia. Nesse excerto, ocorre uma espécie de negociação entre o sujeito locutor e a heterogeneidade que lhe é constitutiva. Ao negar essa presença, segundo Authier-Revuz (1990, p.33) *opera-se um retorno à segurança, um reforço do domínio do sujeito, da autonomia do discurso, mesmo em situações que lhe escapam*. Percebemos a presença de outros discursos, como aspecto fundador do dizer de A, isto é, o discurso fundando-se no interdiscurso.

B) *... Letras... por causa do inglês e não por causa do português// porque eu tinha uma professora de inglês/ que eu estudava num colégio de freira na 5ª série/ e ela era uma professora assim excelente e eu achava ela maravilhosa/ e aí eu me incentivei a fazer inglês por causa dela...eu achava assim maravilhoso o jeito que ela/ ensinava....e português mesmo eu resolvi fazer porque eu tinha uma professora no 2º grau...que ela era muito chata...terrivelmente chata...eu achava errado a forma que ela me avaliava// então eu disse não/ eu vou fazer português// vou ser bem crânio em português para mostrar para ela ((risos)) que eu sou capaz e aí eu fiz realmente o português/ eu uni o útil ao agradável porque eu gostava tanto de inglês e aprendi português// e tanto que hoje eu escrevo// eu acho que foi muito positivo...sou uma positivista// eu sempre vejo o lado positivo...talvez eu tivesse facilidade// e ela me empurrou para isso...ela me fez eu seguir esse caminho...foi muito positivo...no crescimento meu...de superar essa dificuldade...então era bem assim tradicional/ bem tradicional/ bem fora do contexto eu acho/ hoje// pela nossa visão eu acho que era muito fora do contexto...apropriado à época...a de inglês sempre achei ela uma professora*

maravilhosa// os trabalhos diferenciados que ela fazia/ fazia a gente crescer como pessoa// trabalhos em grupos// trabalhos bem diferentes// mesmo sendo um período de tradicional// como eu falei/ ela era sempre inovadora// ela sempre tinha coisas diferentes para a gente

B “espelhou-se” em uma ex-professora de inglês, *maravilhosa, excelente*. E em uma de português, que nas imagens feitas por B, era *muito chata...terrivelmente chata*. Enquanto a primeira é vista como modelo de boa professora, a segunda representa um desafio que deve ser vencido por B. Identificando-se com essas duas imagens, o sujeito-professor B espelha-se tanto na primeira docente quanto na segunda. A segunda imagem projetada no espelho de B revela um desejo seu de corresponder à imagem boa de si mesma. Ao afirmar *eu achava errado a forma que ela ((professora de português)) me avaliava*, B enuncia que não aprova pelo menos um dos aspectos do fazer pedagógico da professora de português. Em outro turno de sua fala, B diz que *foi muito positivo...ela me fez eu eu seguir esse caminho... foi um fator positivo...no próprio crescimento meu...de superar essa dificuldade*, aprovando a atitude da professora, uma vez que despertou, nesse sujeito, o desejo de superação, para mostrar que é capaz, construindo, dessa forma, uma imagem positiva de si.

Então B não aprova (mas) e aprova a atitude da professora. Isso expressa uma aparente contradição na fala de B. Foucault (1997) entende que a contradição é constitutiva do sujeito, atuando como ilusão de unidade, cujo lugar de manifestação é o espaço *entre a consciência e o inconsciente, o pensamento e o texto* (p.172). Para B, ser capaz é *ser crânio em português*, e, *ser crânio em português* é vencer os *erros gramaticais*. B aceita o conceito de “erros gramaticais”, mesmo se tratando de línguas diferentes (portuguesa e alemã). A diferença é considerada “erro”, com o que esse sujeito-professor concorda, considerando-se que uma das razões que o levou a fazer o curso de Letras foi a necessidade de superação desse problema. Mesmo negando a atitude da professora, B a reafirma, ao tentar superar-se.

Ao referir-se ao ensino e à avaliação desempenhados pela ex-professora de português, B afirma que *era assim tradicional/ bem tradicional/ bem fora do contexto*, para em seguida dizer que os considera *apropriado à época*, o que evidencia mais uma contradição no discurso desse sujeito. A professora de inglês era considerada, por B, como *maravilhosa porque mesmo sendo um período de tradicional// como eu falei/ ela era sempre inovadora*. Nessa seqüência e na anterior, emergem, no discurso do sujeito

professor, a relação do ensino tradicional com o ensino atual. Se a abordagem da professora de português era tradicional, mas apropriada para a época, então a da professora de inglês, por ser inovadora, pode ser considerada como não apropriada? Vejamos a fala de C:

C) a professora XX...ótima// que tem/tenho até hoje guardado muito material que ela passava pra gente/ em quinta e sexta série...de vez em quando até eu trago um texto daqueles assim de mensagem/ de otimismo/ de incentivo jovem...eu gostava da forma que ela trabalhava// ela era talvez um pouco diferente para a época em que ela estava// nós estávamos acostumados a ver com o professor/ é tipo decore os verbos e devolva// e ela tinha um dinâmica diferente de ensinar...tem a ((professora)) XY né que eu também tive...inclusive eu aprendi análise sintática com ela/ que era livros e livros/ e que eu não arrependo ter aprendido daquela forma com ela// porque através dessa/desse conhecimento/ até hoje eu ainda uso muita coisa disso no caminho...é mas eram critérios tradicionais// gramática da forma bem tradicional né// e essa última...ela adotava uma postura assim de tradicional/ mesmo/ aquela coisa de dar prova/ nota...eu acredito que dentro da época em que elas estavam elas cumpriram com o papel...teve outras que eu acho que estavam atrasadas para a época né/ eu acho que a gente tem que acompanhar a época

Os modelos de C foram duas professoras de português. A primeira trazia *mensagens de otimismo*, em cuja prática C espelhou-se, tanto que diz ter *até hoje guardado muito material que ela passava*. Esse modelo de professora, presente no imaginário de C, através dessas *mensagens de otimismo...de incentivo jovem*, reflete a imagem do professor que, ao lado da tarefa de transmitir conhecimentos, desempenha também o papel de motivador. Nas palavras de Coracini (2000, p.151), trata-se de uma imagem idealizada de professor *sempre disposto a salvar o aluno não apenas das doenças do intelecto (...) como também das doenças da alma*. Em outras palavras, o professor se investe do papel de *modificador de destinos* (op. cit.). C considera que *ela era talvez um pouco diferente para a época*. Na imagem feita pela posição de professor que C ocupa, essa diferença localiza-se na dinâmica adotada pela professora, em que estava presente o fator afetividade, como uma forma de motivar para a aprendizagem, e não uma teoria, distinta da tradicional. O outro espelhamento está na professora com a qual C diz ter aprendido *análise sintática*. Ao dizer *eu não me arrependo de ter aprendido daquela forma com ela...eram critérios tradicionais// gramática da forma bem tradicional*, esse sujeito, identificando-se com esse modelo, não só aceita, como valoriza a prática e a teoria em questão. Isso fica mais evidente quando diz que, *dentro da época...elas cumpriram com o papel e que a gente tem que acompanhar a época*.

O sujeito-professor C assume diferentes posições-sujeito, o que pode ser observado em *elas cumpriram com o papel...a gente tem que acompanhar a época*. Nesse trecho, mesmo deslizando em direção a diferentes posições, não ocorre rompimento com a FD escolar a que C está inscrito, embora diferentes formações discursivas atuem em seu discurso, como a do professor tradicional e a do modificador de destinos, por exemplo.

Ao dizer *a gente tem que*, o sujeito-professor identifica-se com o discurso da FD dominante. Segundo Pêcheux (1993), sujeito e sentidos são constituídos no discurso. Situando o seu discurso na relação com o discurso do outro, o sujeito, nessa perspectiva, não pode ser centro, nem origem do que diz. O sujeito-professor repete um discurso já instituído, incorporado ao longo de sua formação. Ao dizer *a gente tem que*, aflora, no discurso, a marca de discursos que o antecederam, o *pré-construído*, um dos elementos do interdiscurso, o *sempre-já-dito* (Pêcheux, 1995, p. 164), resultante da interpelação ideológica. Esse aspecto marca a sujeição do sujeito, ou seja, seu assujeitamento aos discursos em circulação.

A forma “até”, em *tenho até hoje guardado*, exprime uma informação que o enunciador considera relevante. Nesse caso, a expressão “até” serve para estabelecer uma relação de implicação com o enunciado anterior e o posterior: a ex-professora de que fala (de 5^a e 6^a série) era tão boa, *ótima*, o que justifica ter, *até hoje guardado*, algum material que *ela passava* para os alunos, os quais parecem continuar atuais, e com a mesma possibilidade de aplicação, uma vez que o sujeito-professor C diz *de vez em quando até eu trago um texto daqueles*, para a sala de aula.

Assim, identificando-se com a imagem da ex-professora, esse sujeito professor não só incorporou o seu discurso, como também o seu fazer docente, já que repete práticas pedagógicas exercidas por esse outro. Isso equivale a dizer que a imagem de professor *modificador de destinos* pode ser atribuída a ambos os sujeitos, à professora-modelo, e ao sujeito-professor C.

A expressão *inclusive* expressa em *inclusive eu aprendi análise sintática com ela*, é um marcador lingüístico que introduz uma informação considerada relevante pelo enunciador, por ser nova para o enunciatário. Ao dizer *inclusive*, o sujeito-professor mostra a importância desse modelo, em sua formação. Essa valorização é tomada, pelo

enunciador, como positiva, pois, mais à frente, afirma que *até hoje eu ainda uso muita coisa disso no caminho*.

Ao dizer que *eram livros e livros e que eu não arrependo ter aprendido daquela forma*, o sujeito-professor desliza da posição de sujeito-aluno para a de sujeito-professor. Quando diz *eu não ((me)) arrependo*, há um implícito negando esse tipo de ensino e de aprendizagem. Essa voz pode ser identificada àquelas veiculadas nos cursos de formação docente, mais precisamente a partir da década de 80, quando o ensino gramatical foi considerado como inadequado. Mesmo assim, na fala desse sujeito-professor, esse tipo de ensino ainda está presente. Voltaremos a essa questão mais tarde, quando centraremos nossa reflexão nas concepções de linguagem, língua, ensino etc, manifestadas nos discursos dos sujeitos co-participantes desse estudo. Vejamos agora o sujeito D.

D) *teve uma professora de matemática e duas de português// uma...me cobrava muito/ eu tinha mania de escrever/ que era para a letra ((incompreensível)) ficar bonitinha/ colocava a régua e escrevia assim// com a régua// aí na produção de texto ela me tirava nota...a fibra eu acho que eu herdei um pouco dela a fibra// cobrar// do aluno/ mas na hora que ele precisar falar/ ouvir...essa do 2º grau/ eu achava ela muito dinâmica// ela falava...fazia com que você prestasse atenção// né/ quando ela estava explicando principalmente as figuras de linguagem// e fez com que/ eu sempre gostei muito de poesia// sempre// eu acho que foi por isso que eu peguei a língua portuguesa*

O sujeito-professor D diz ter se espelhado em *uma professora de matemática...e duas de português*. A professora de matemática é mencionada, mas D não tece nenhuma consideração a seu respeito. Ao que parece, esse sujeito identificou-se mais com as professoras de português, pois em sua fala, elas são rememoradas. A professora de 5ª a 8ª série é lembrada porque *cobrava muito*, e é de quem esse sujeito-professor diz ter herdado *a fibra// cobrar do aluno, mas na hora que ele precisar falar/ ouvir...* A ex-professora de 2º Grau é caracterizada como *dinâmica...ela falava/ fazia com que você prestasse atenção*. D identifica-se com a energia, com a firmeza e com a dinamicidade dessas suas duas ex-professoras, porque isso já a constitui. No caso do segundo modelo, o dinamismo da professora está voltado ao poder de fazer os alunos prestarem atenção. A imagem que o sujeito-professor D faz dessas professoras está fortemente relacionada à idéia de poder, de controle, em que o aluno só poderia falar quando precisasse. Para esse sujeito, o aluno não deve falar quando quer, quando deseja, mas apenas quando for preciso, ou seja, falar apenas quando (o professor) achar necessário.

No trecho introduzido pelo marcador de oposição argumentativa “mas”, em *mas na hora que ele precisar falar/ ouvir*, aparecem diferentes posições assumidas por esse sujeito. A do professor tradicional autoritário, que é quem fala no contexto de sala de aula, e a cujos alunos cabe a tarefa de ouvir; e a do professor que tenta romper com essa relação unilateral, através da concessão de voz ao aluno. Há um sujeito que assume o ponto de vista rejeitado, e um que rejeita esse ponto de vista. As vozes em oposição são a da posição-sujeito professor autoritário, concebido pelas teorias de ensino tradicionais, e a da imagem de professor não-autoritário, que possibilita a troca de turnos da fala em sala de aula, veiculada pelas propostas de ensino pós-tradicionalistas.

No entanto, percebe-se que, mesmo dando voz ao aluno, a relação professor/aluno não chega a ser alterada significativamente. As representações de aluno e de professor, “naturalizadas” no ritual cotidiano escolar, escamoteiam a hierarquia dos lugares que esses sujeitos ocupam nesse segmento institucional.

No fio do intradiscurso do sujeito-professor, mostra-se o interdiscurso, explicitado pela presença do marcador lingüístico “mas”. Segundo Pêcheux (1997, p. 53), numa série léxico-sintática determinada, há poros que permitem o gesto de interpretação. As diferentes posições-sujeito marcam a dispersão desse sujeito. A presença do *outro*, manifesta no interdiscurso, dissipa-se no dizer desse sujeito, possibilitando-lhe a ocupação, no interior da FD a que está inscrito, de várias posições-sujeito. Para Pêcheux (1995), a produção do discurso dá-se pelo seu interior, pelo interdiscurso, em que entram em jogo o que já se sabe, o *pré-construído*, ou seja, o pensamento de um sujeito universal, e as *articulações* – determinantes da *forma-sujeito*, que dizem respeito ao que em uma situação dada pode ser construído. Assim, os elementos do interdiscurso, o *pré-construído* e as *articulações* *aparecem determinando o sujeito, impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência de autonomia* (op. cit., p. 164). Nessa perspectiva, a deriva do sujeito-professor para diferentes posições-sujeito, no mesmo discurso, pode ser consciente ou não, uma vez que o sujeito do discurso é afetado pela *ilusão discursiva*, definida por Pêcheux (1995), como o processo pelo qual o sujeito crê ser a origem do que diz (esquecimento nº 1). Esse tipo de esquecimento é entendido pelo autor como de natureza inconsciente e ideológica, lugar a que o sujeito não tem acesso. Sendo assim, o sujeito acredita que o discurso nasce nele e que, portanto, é desprovido de historicidade. Observemos a fala de E:

E) *eu sempre gostava né/ principalmente de inglês/ né/ e eu gostava bastante/ a visão que a minha professora era bem...era mais de explicar// mas eu gostava do jeito que ela explicava a gramática né/ sempre via ela como um modelo// minha irmã também ((a irmã é professora de matemática))...no primário uma professora ...eu sempre admirei ela/ pela calma/ pela paciência/ o carinho...ela...me marcou bastante...eu acho que era a maneira de explicar...a paciência e a calma// até a gente procura ser assim*

Os espelhos do sujeito-professor E foram, segundo seu depoimento, além da irmã, que é professora de matemática, uma ex-professora de inglês e uma ex-professora do curso primário. Ao falar de suas ex-professoras, estas são lembradas com expressões como *calma, paciência, carinho, maneira de explicar*.

Nesse recorte, quando se refere à professora de inglês, E diz *eu gostava bastante/ a visão que a minha professora de inglês era bem// mas só que naquela época não era muito de falar/ era mais de explicar// mas eu gostava do jeito que ela explicava a gramática*. O uso da forma adverbial “bastante”, como modificadora do verbo “gostar”, expressa a apreciação do sujeito, em relação ao conteúdo dessa proposição. A expressão linguística “bem” possui seu referente não marcado linguisticamente em *a minha professora era bem//*. Era *bem* competente? Rigorosa? Tradicional? Moderna? A suspensão da cadeia dessa fala indexicaliza o deslize de uma posição-sujeito para outra.

Na seqüência *mas só que naquela época não era muito de falar*, entram em jogo diversas vozes: uma que remete, possivelmente, à abordagem comunicativa²³ do ensino de línguas estrangeiras, outra que aceita esse tipo de abordagem como adequada para o ensino, e uma terceira que diz que hoje se fala mais nas aulas de língua estrangeira, isto é, que a comunicação oral é mais valorizada, em detrimento do ensino gramatical. A voz dos formadores de professores, através da referência ao ensino comunicativo, mostra o aspecto de verdade irrefutável atribuído às teorias linguísticas, e de ensino e de aprendizagem de línguas. Há uma voz que aceita a aplicação desse modelo teórico, que não partiu do sujeito em si, mas da imagem que faz do professor ideal sugerido por essa teoria, ou seja, o sujeito-professor diz aquilo que *pode e deve ser dito* (Foucault, 1987, Pêcheux, 1995) pela posição sujeito que ocupa na FD a que se filia no momento.

Dessa posição, o sujeito resvala para aquela que valoriza o ensino da gramática, identificando-se com ela, o que pode ser observado na seqüência *mas eu gostava do jeito que ela explicava a gramática*. O ensino da gramática passou a ser visto como ineficaz aos

²³ Conforme Widdowson (1991).

olhos dos formadores de professores e até de lingüistas aplicados, o que equivale a dizer que não se deveria dar espaço, em sala de aula, a estudos dessa natureza. O estudo gramatical passou a ser algo de que não se poderia gostar, algo a ser refutado. No trecho *mas eu gostava do jeito que ela explicava a gramática*, o sujeito manifesta não só a referência ao *jeito* da professora, como também a presença da teoria da gramática tradicional, em sua formação, opondo-se a uma voz que diz que naquela época deveria se falar (comunicar) mais, e se explicar menos. Que o aluno deveria aprender falando/fazendo.

F) *educador...é aquele que desperta paixão no aluno/ paixão de ensinar e paixão de aprender// não sei se eu vou conseguir ser assim mas eu já tive professores assim...na faculdade tinha um padre que era meu professor...sonhador// tinha uma professora também sabe sonhadora/ e que fazia você/ ver que para tudo tem uma solução/ que você não precisa ficar esperando...ela fazia a parte dela...o que mais me admirava no professor era o compromisso que ele tinha/ não sei se é porque ele era padre/ não em relação assim ao receber por exemplo/ eu não posso dizer que eu vou ser assim fazer o magistério como vocação/ trabalho voluntário/ não// mas ele passava para a gente uma idéia que se você pensar que vai receber 200 reais no final do mês e vai chegar lá na sala de aula e vai sentar...porque você ganha mal/ é melhor você desistir aqui na faculdade ... você tem que ver que o aluno ele está esperando/ mesmo que você ganhe pouco/ ele está esperando mais alguma coisa de você...ele tinha uma visão assim muito grande do mundo/ de mudança/ sabe e ele e o que me marcou era o conhecimento que ele tinha em relação à filosofia/ essa visão filosófica dele// que eu acho que falta/ o questionamento/ o pensar/ o refletir/ buscar mudanças/ não aceitar as coisas prontas como estão...um pensador ele era....a aula dele era tão gostosa que a gente nunca escrevia nada no caderno// e no dia da prova assim você enchia uma folha...e você não precisava ficar se matando/ estudando/ decorando ali...o prazer que ele tinha de passar aquilo para a gente/ a vivência dele...e eu// gostaria de ser assim ((risos)) acho que é utopia*

Conforme a fala de F, dois modelos lhe serviram de referência. Um deles, *um padre que era meu professor*. Observemos que a organização sintática desse enunciado revela que, pela ordem que essas lembranças foram verbalizadas, esse professor era um padre que era também professor. O sujeito F lembra dele como “padre-professor”, e não como “professor-padre”, tampouco somente como “professor”. Essa seqüência léxico-sintática, composta de um nome, *padre*, cujo sentido é modificado por *que era meu professor*, sugere, no discurso de F, que uma parte desse padre era o professor. A identificação do sujeito F dá-se primeiro com a imagem do padre, de *um padre que era meu professor*. Somente após a identificação da posição-sujeito professor F, com a imagem da posição-sujeito padre, é que ocorre a identificação com a posição sujeito(padre)-professor.

Ao se evocar a imagem do padre, associam-se a ela elementos ligados ao sacerdócio, o que se pode observar em *o compromisso que ele tinha/ não sei se é porque ele era padre...ele passava isso pra gente...o aluno está esperando/ mesmo que você ganhe pouco*. Nesse sentido, a posição-sujeito professor F expressa sua identificação com a representação de professor “missionário”, que tem uma missão a cumprir, remetendo à idéia de doação. Segundo Coracini (2000), a imagem de professor associada à imagem de ser vocacionado, de missionário, possivelmente resulta do fato de que, em nosso país, a educação esteve, historicamente, relacionada aos religiosos (clero). Os padres, principalmente os jesuítas, estavam incumbidos da tarefa de ensinar (evangelizar). Essa tradição ainda faz eco na atualidade, haja vista o número de estabelecimentos escolares que estão nas mãos dos religiosos. É à figura do padre-professor que se relaciona a do professor missionário.

O sujeito F também se identifica com alguns traços de seu ex-professor, tais como *a visão de mundo/ de mudança, o conhecimento que ele tinha em relação à filosofia*. Além disso, o sujeito professor F entende que, hoje, *falta questionamento/ o pensar/ o refletir*, atitudes que via em seu modelo. *E buscar mudanças/ não aceitar as coisas prontas como estão*, são características que F associa à imagem que faz do padre-professor.

No entanto, observa-se uma aparente contradição na constituição de seu discurso: a imagem do padre-professor está relacionada à de busca por mudanças, à não aceitação do *status quo*, mas ao mesmo tempo, à de passividade. Ou seja, *mesmo que você ganhe pouco*, deve prosseguir com sua missão. Resvala, aí, o sentido de que a mudança que deve ser buscada não é a que diz respeito ao professor e à sua profissão, mas a que se refere ao aluno, como se um e outro não estivessem histórica, social e ideologicamente implicados. Isso reforça a idéia de vocação incondicional, que sugere que a profissão de professor deve ser desempenhada com amor, com paixão, mas principalmente com doação. Essa idealização de professor quase o desmaterializa, aproximando-o da abstração, ou talvez, da divindade. Analogamente, pode-se associar a essa representação, a imagem do professor sonhador. Aquele que sonha com mudanças, mas que não necessariamente as produz. Aquele que fala em mudança, mas que *é agido* (Althusser, 1994) para a passividade, para a

aceitação. No trecho *gente/ nossa/ como eu falei/ sonhador*, F lembra do padre-professor como um sonhador.

O outro modelo de professor em quem o sujeito F diz ter se espelhado, uma professora, também é vista por ele como sonhadora. Mais do que isso, a esse modelo está associada a idéia de que *para tudo tem solução*, de que para tudo há respostas, e que encontrar as respostas depende de cada um, como se observa no recorte *você não precisa ficar esperando...ela fazia a parte dela*, que veicula a noção de partes, à qual pode ser relacionada a noção de indivíduo, e mais, de indivíduo autônomo, que crê ser livre para agir (Coracini, 2000).

O sujeito-professor F, deslizando para essa posição-sujeito, identifica-se com um sujeito coerente, autônomo, capaz de produzir mudanças sociais, agindo individualmente, esquecendo-se de que possui uma existência na esfera social, histórica e ideológica, e de que é por ela afetado. Segundo Althusser (1985, p. 104), *o indivíduo é interpelado em sujeito livre para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, logo para que ele aceite (livremente) seu assujeitamento*. Para o autor acima mencionado, a categoria sujeito pré-existe ao nascimento do indivíduo. Na perspectiva desse autor, o pensamento e as ações do sujeito são guiadas pela ideologia. Althusser (idem), classifica a escola como o mais importante *aparelho ideológico do Estado*. Nesse sentido, o sujeito-professor, afetado pela formação escolar, é por ela assujeitado. Pensamentos e atitudes do sujeito são efeitos da interpelação da ideologia, a qual age sobre ele, assim instituindo-o, sem se dar a perceber. O indivíduo é transformado em sujeito por meio dessa sujeição. A ilusão de que é livre para agir por conta própria, presente no imaginário desse sujeito-professor, é entendida por Althusser (op. cit.) como um efeito ideológico. Para finalizar, mesmo que de forma provisória, essa reflexão a respeito do espelhamento do sujeito-professor PLM, teceremos algumas considerações. Tendo em vista o conceito firmado por Foucault (1997), como um lugar a ser preenchido por diferentes indivíduos, portanto, como sujeito disperso, buscamos, nos discursos desses sujeitos, um *campo de regularidades*, nas diversas posições ocupadas por esses sujeitos sócio-históricos e ideológicos.

A partir das produções discursivas de cada um desses sujeitos observamos que, em seu processo de formação docente, está presente a imagem de professores que lhe serviram de modelo, formando um patchwork, ou o manteau d'arlequin (cf. Serres, 1992). E mais, esse modelo pode ser um professor de matemática, mas regularmente foi um profissional

da área da linguagem: de inglês ou de português. Vale ressaltar que as idades desses sujeitos variaram entre 25 e 42 anos. Embora se pudesse supor que esses profissionais, dada a diferença de faixa etária, em seus percursos de formação, poderiam ter tido diferentes modelos de professor, em nosso estudo observamos que tal fato não se confirma.

O espelhamento desses sujeitos ocorreu com imagens de professores que estavam inscritos no modelo tradicional de ensino. Em recortes como, *era bem tradicional* (professor B), *gramática de forma bem tradicional...uma prática bem rígida, onde professor é professor/ e aluno ((é)) aluno/ bem distante* (professor C); *na produção de texto ela me tirava nota...cobrar...fazia com que você prestasse atenção* (professor D), evidencia-se a presença do ensino tradicional, definido pela figura do professor como autoridade máxima da sala de aula. Queremos lembrar também que, à exceção do sujeito-professor F, que teve seu espelhamento em um professor (*um padre que era professor*), na academia, a referência dos demais sujeitos remonta à sua formação de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental (sujeitos C, D e E) e de 2º Grau (B, C, D e E). Outro fator que nos chama a atenção é que todos os sujeitos do grupo entrevistado, além de terem feito o curso superior, fizeram também um ou mais cursos de pós-graduação (*lato sensu*). Mesmo assim, o espelhamento da maioria não se deu com docentes desses níveis de ensino, e sim com os de níveis escolares mais iniciais na formação desses sujeitos-professores. A identificação é marcada, pelos entrevistados, a partir de traços existentes também nos professores que, possivelmente, mais proximidade permitem na relação com o aluno, professores mais próximos de pré-adolescentes e adolescentes. E o aluno, nessa época, (5ª a 8ª série, 2º Grau), se “considera” mais assujeitado do que na fase adulta. No momento em que esses discursos, objeto de nossa pesquisa, foram produzidos, os professores identificaram-se com esses modelos-professores. Não significa dizer que em outros momentos, esses sujeitos não poderão se identificar com outros modelos presentes em seu imaginário. Ao rememorarem seu passado, foram esses os que emergiram. Em outro momento podem ser outros, ou até os mesmos, vistos numa outra perspectiva. Isso porque o processo identificatório é cambiante, mas não anárquico. Nas representações desses sujeitos-professores, quando aparecem traços que poderiam apontar para uma outra perspectiva de ensino, diferente da acima explicitada, referem-se *ao jeito do professor* (sujeitos B e E), *à dinâmica diferente de ensinar* (sujeito C), *muito dinâmica*, ou seja, não se trata de uma outra base teórica, ou de uma outra abordagem de ensino de língua, mas tão somente de procedimentos, de técnicas adotadas pelo professor, em sala de aula, o que lhes dá uma aparência de

inovação. Assim, os modelos desses sujeitos foram imagens que fizeram de professores inseridos no modelo de ensino tradicional.

Na seqüência, voltaremos nosso olhar para um outro aspecto, que consideramos também fazer parte do processo de identificação do professor de português, qual seja, o das razões que os levaram a optar por fazer o curso de Letras.

2.2 Motivação Para Fazer o Curso de Letras

À indagação *por que escolheu o curso de Letras?*, os sujeitos professores, através da ativação, na memória, de representações que fazem sobre essa questão, forneceram-nos os dados que passaremos a considerar de agora em diante. Iniciemos por um recorte da fala do sujeito-professor A.

A) *bom/ lá em casa é uma mania/ porque eu sou de português/ o meu irmão é jornalista...não foi uma coisa planejada/ mas deu certo/ foi assim por necessidade/ eu tinha que fazer e não tinha outra coisa...mas foi uma coisa que deu certo/ apesar de não ter planejado isso// mas é uma coisa que eu gosto bastante...não/ que foi uma coisa que eu queria no começo/ mas deu certo/ acho que eu/foi acertado*

A princípio, o sujeito-professor, derivando para a posição-sujeito irmão, diz ter escolhido Letras porque em sua casa é uma *mania*. Na seqüência diz *eu sou de português*, enquanto o irmão *é jornalista*, e não “do jornalismo”. Nesse trecho, o sujeito não diz ser professor de português, ou seja, não se identifica com a profissão, mas com sua área de atuação, ao passo que a imagem que faz do irmão é a de um profissional (*é jornalista*).

Logo à frente, inicia um enunciado com um marcador lingüístico que expressa negação, *não foi uma coisa planejada*. As vozes saltam em seu discurso. Há um *outro* afirmando que a escolha do curso superior é algo a ser planejado. O sujeito, no intradiscurso, negocia com o *pré-construído* (Pêcheux, 1993), capturável no interdiscurso, afirmando o contrário daquilo que já está dito pelo *outro*. Ao dizer *mas deu certo*, A continua o processo de negociação com essas vozes, opondo-se à verdade já instituída. Ao longo de todo o recorte, percebe-se um conjunto de regularidades que explicitam a dispersão do sujeito (Foucault, 1997), no confronto de vozes que se evidenciam em seu

discurso. Materializados lingüisticamente por formas nem sempre idênticas, afloram os seguintes sentidos: “não-planejei X mas deu certo”²⁴, cujo paradoxo desestabiliza o sujeito, levando-o a repetir várias vezes esse enunciado. Trava-se uma luta entre essas vozes, em que entram em jogo relações de poder. A cada gesto de encobrimento da voz do outro, este escapa e, vazando no fio do discurso, manifesta-se para brincar com a imagem do “eu”. Cada movimento do sujeito, para suturar suas fissuras, provoca, incontrolável e inevitavelmente, uma nova fenda, em que o outro irrompe em seu discurso, esfacelando sua unicidade.

O sujeito A revela que fez o curso de Letras por necessidade de fazer um curso superior, e por não haver outra opção. Em outras palavras, esse sujeito não optou, não escolheu esse curso. A motivação teria sido a ausência de oferta de outros cursos. A identifica-se com um dizer instituído, “ter de fazer” um curso superior, demonstrando sua passividade, portanto, seu assujeitamento diante daquele. Segundo Pêcheux (1993), por resultar de *formações imaginárias*, essa sujeição ao discurso instituído é de natureza inconsciente.

Vejamos, na seqüência, excertos da fala de B.

B) *letras principalmente por causa do inglês e não por causa do português...ai eu fiz vestibular para odonto...aí eu fiz odonto porque meu pai era dentista e não tinha ninguém que queria seguir a carreira de odonto...eu me sentia por responsável de fazer alguma coisa// aí eu fiz...só que eu cursei um semestre// e eu vi que não era a minha área...meu deus eu achava horrível.. aí uma mana minha resolveu fazer... aí eu disse/ não/ agora estou livre... vou fazer o que eu quero...a coisa que eu mais queria era fazer educação física...quando eu me formei em educação física/ eu gostava de português/ eu gostava de inglês/ e educação física... sempre me identifiquei com essas áreas aí...como eu sempre gostei de português e sempre faltou professores de português eu também atuo na área de português// então eu escolhi português e inglês*

O sujeito-professor B significa sua incursão no curso de Letras dizendo que isso se deu por causa da disciplina de língua inglesa, (*e não por causa do português*). Fez o curso de Educação Física e, anterior a isso, iniciou o curso de Odontologia, para atender aos anseios da família, mais precisamente do pai. O sujeito transitou do curso de Odontologia para o curso de Educação Física, e depois para o de Letras. Esse último em razão de sua preferência pela língua inglesa.

²⁴ A acasabilidade na escolha da profissão também apareceu como regularidade discursiva nas entrevistas de sujeitos-professores de português como língua estrangeira, na pesquisa de Vasconcelos, 2001.

Tendo em vista o contexto de situação, isto é, a circunstância de enunciação, e o contexto sócio-histórico, num sentido mais amplo, como instâncias constitutivas do discurso (Orlandi, 1996), observa-se, na fala de B, a contraposição entre o pré-construído, o indefinidamente repetível, e o eu-aqui-agora. Ao falar de sua escolha (*letras por causa do inglês e não por causa do português*), escapa, em seu discurso, a voz do pré-construído, cujo sentido pode ser o de que a motivação para ser professor de português deve ser a língua portuguesa, principalmente. O sujeito professor nega esse sentido. A própria negação reflete a voz do outro. Segundo a autora acima mencionada *a voz que aí ressoa é uma voz sem nome, pois não há lugar para o sujeito específico. Esse repetível preexiste à situação de enunciação e o sujeito desta, ao produzir linguagem, se apodera dele e intervém no repetível* (op. cit., p. 106).

Nesse sentido, o sujeito-professor desliza de uma posição para outra, tendo ou não consciência e controle sobre a manifestação de outras vozes em seu discurso. Mesmo que de forma inconsciente, é também no espaço do interdiscurso que o sujeito se constitui, cuja

presença, a do interdiscurso, exibe sua dispersão (Foucault, 1997). Na seqüência *quando eu me formei em Educação Física / eu gostava muito // eu gostava de português/ de inglês e de educação física // sempre me identifiquei bem com essas áreas*, observa-se que, por um lado, o sujeito-professor B, no enunciado a que nos referimos anteriormente, expressa que a motivação para fazer Letras era o estudo da língua inglesa, revelando que não teria sido a língua portuguesa que o atraía para o curso. De outro lado, no recorte acima, afirma que gostava de português, de inglês, de educação física, e que “sempre” se identificou com *essas três áreas*. A ordem na cadeia sintagmática sugere que as três “áreas” ocupam o mesmo lugar na hierarquia de identificação do sujeito.

O uso do sintagma adverbial “sempre”, modificador temporal da oração que o sucede, aponta para uma contradição: quando optou por Letras, diz ter sido por causa “do inglês”, e não por causa do português. Depois diz que “sempre” gostou de português. Mais do que uma contradição, o uso da expressão “sempre” serve, nesse contexto, tanto para retificar algo dito anteriormente, como também para justificar o exercício atual do sujeito como professor de português. Isso fica mais evidente no trecho *como eu sempre gostei de português e sempre faltou prof/professor de português / eu também atuo na área de português// então eu escolhi português e inglês*. A falta de professor de português e o gosto atemporal do sujeito-professor B, por essa “área”, justificam, em suas representações (Pêcheux, 1995), sua atuação como professor PLM. Essa afirmação resulta das imagens que essa posição-sujeito faz do outro.

Na trama discursiva, encontram-se fios do interdiscurso, que sustentam um já-dito (para ser professor de português é preciso gostar, “sempre”, dessa área), que empurra o sujeito a deslizar de uma posição à outra. Assim como, inconscientemente, o discurso do sujeito é atravessado pelo discurso do outro, de modo também inconsciente, o sujeito luta pela manutenção de sua autonomia e de sua unicidade.

No enunciado produzido por B, *eu escolhi português e inglês*, o uso do pronome “eu”, sucedido do verbo de ação “escolhi”, mostra um sujeito centrado que se vê como livre, que tem autonomia, que tem poder. Ao dizer *eu escolhi*, o sujeito refugia-se nesse sentido, concebido em sua ilusão de fonte e de referente (Pêcheux, 1975), tendo a sensação de que tanto ele quanto o sentido são unos e completos. Orlandi (1997) entende que:

se o sentimento de **unidade** permite ao sujeito identificar-se, por outro lado, sem a incompletude e conseqüente movimento haveria asfixia do sujeito e do sentido, pois o sujeito não poderia atravessar e não seria atravessado, pelos diferentes discursos já que não poderia percorrer os deslocamentos (os limites) das diferentes formações. (p. 81).

Embora o sujeito busque ser completo, a incompletude lhe é constitutiva. Ela é não só propriedade do sujeito, como também do discurso, dado que ambos estão implicados, não havendo sujeito sem discurso.

Prosseguindo em nossa reflexão acerca do que teria motivado os sujeitos desse estudo a fazerem o curso de Letras, olharemos as imagens que o sujeito-professor C produziu a esse respeito:

C) eu optei por Letras/ porque quando eu terminei o meu segundo grau// eu cheguei para o meu pai e disse/ eu quero ser advogada ou jornalista // ele disse/ você não vai para fora ((para outra cidade))/ ele era advogado e também formado em Letras// então você vai fazer Letras... eu nunca tinha pensado em Letras.. aí meu pai chegou e falou não/ então você faz Letras primeiro porque um bom advogado/ um bom jornalista tem que saber escrever// e tem que conhecer a língua// então pela experiência do meu pai// pela orientação dele/ eu optei por Letras

Segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, “optar” (do latim “optare”) possui as seguintes acepções: “1. Decidir-se por uma coisa (entre duas ou mais)...2. Exercer o direito da opção...3. Decidir-se por, preferir, escolher...” (p. 802). Optar envolveria uma tomada de decisão, uma escolha. O sujeito-professor C, ao rememorar esse aspecto de sua história, numa tentativa de reconstrução dos acontecimentos por ele vivenciados, fez outra vez história, dando a ela “novos sentidos” (Kramer, 1999). Esse sujeito acredita que a “opção” por fazer o curso de Letras teria sido dele, embora seja possível perceber, na sua rede discursiva, a presença do pai, e sua condução, seu poder normatizador, em relação a essa questão. Foi por sugestão, ou talvez melhor dizendo, por imposição do pai, que C fez Letras. Assim, o sentido de optar também sofreu deslize. A princípio, esse sujeito queria outros cursos (*ser advogada ou jornalista*), cuja escolha foi adiada por interferência da figura paterna.

Quando se refere à formação profissional do pai, C diz *era advogado e também formado em Letras*. A organização sintática desse enunciado expressa um ponto de vista de C: a profissão do pai era de advogado, e o curso de Letras era visto apenas como uma

formação a mais, um acessório para o bom desempenho profissional do advogado. Esse sentido é introduzido pelo uso da expressão “também”, através da qual o sujeito inclui uma informação a mais, e expressa uma relação de *implicação e / ou pressuposição com outros enunciados* (Azeredo, 1999, p. 125). Essa relação de implicação do enunciado iniciado por “também”, pode ser estabelecida com um outro trecho, *você faz Letras porque um bom advogado / um bom jornalista tem que saber escrever // e tem que conhecer a língua*. Nessa seqüência, várias imagens entram em jogo: as do pai, que entende que um bom advogado tem que saber escrever e conhecer a língua. Um sentido que vaza nessa representação é o da imagem que o pai faz do curso de Letras: fazer Letras para aprender a escrever e para conhecer a língua. Podemos depreender disso que, conhecer a língua é conhecer as regras que a organizam, para poder dela melhor se aproveitar, ou talvez até, melhor convencer, melhor dominar. O sujeito-professor C deriva para a posição-sujeito filha, para identificar-se com a posição sujeito-pai. Ao que parece, quem faz a opção pelo curso de Letras é a posição-sujeito pai: o que é aceito pela posição-sujeito filha.

Quando esse sujeito se desloca dessa posição para a posição-sujeito professor, os sentidos que projeta são de autonomia (*eu optei por letras*). O sujeito-professor C mantém a ilusão de que sua identificação com a posição-sujeito pai é voluntária, o que aponta para o contraditório, para o paradoxal: o sujeito, na própria ilusão de autonomia de unidade, expressa seu assujeitamento.

Vejamos, na seqüência, como o sujeito D materializa lingüisticamente as imagens que tem a respeito de fazer o curso de Letras:

D) eu adorava a questão de ser professora// certo/ meus professores eram ídolos para mim/ que eu infelizmente hoje em dia né/ acabou essa questão do professor/ certo/ ser considerado como mestre mesmo...a admiração que eu tinha pelos meus professores...muita coisa em minha vida foi acontecendo/ e aconteceu de eu ser professora de português/ só isso// nem tudo foi programado..

As imagens que D faz de seus ex-professores são diferentes das imagens que faz das imagens que supõe que os alunos fazem, atualmente, de seus professores. Na sua perspectiva atual, quando olha para o passado, vê seus professores como ídolos. Essa representação não corresponde àquela que crê estar presente no imaginário dos seus alunos.

No imaginário de D, o professor era visto como *ídolo*, como *mestre mesmo*. Sua fonte de motivação, a princípio, parece ter sido seus antigos professores. Na seqüência *muita coisa em minha vida foi acontecendo/ e aconteceu de eu ser professora de português/ só isso/ nem tudo foi programado*, ao contrário, atribui a escolha da profissão de professor de português ao acaso. Como *muita coisa foi acontecendo*, parece que *ser professora* foi um desses acontecimentos, assim como poderia ter sido qualquer outro. O emprego da forma verbal (verbo auxiliar + verbo no gerúndio) mostra um sujeito sendo envolvido pelos acontecimentos, evidenciando sua passividade, sua sujeição. Na seqüência *e aconteceu de eu ser professora*, o sentido expresso sugere algo casual, mas pronto, acabado. Essa idéia vem reforçada pelo uso do verbo “ser”, no infinitivo. Não temos a intenção de esgotar os sentidos que essas marcas lingüístico-discursivas apontam, mas tão somente analisar algumas de suas operações sintático-semântico-discursivas, nos discursos em questão.

Ao enunciar, o sujeito retoma o pré-construído, em seu discurso, revelando, neste, marcas que atestam a presença do outro. Ao dizer *só isso*, o sujeito emprega a marca lingüístico-discursiva “só”. Esse tipo de marcador exprime seleção, restrição. No discurso em questão, o sujeito negocia com uma voz que rejeita o sentido por ele produzido, a qual é anterior a seu discurso. Dizer *só isso* significa tentar silenciar outras vozes. O mesmo ocorre em *nem tudo foi programado*, em que uma voz, que subjaz a esse enunciado, diz que a escolha do curso, e nesse caso, da profissão, é algo a ser planejado.

Os sentidos produzidos por esse sujeito dependeram das posições-sujeito assumidas no momento da enunciação, as quais dependem, por sua vez, de um elemento regulador: a formação discursiva (FD) em que o sujeito se situa, que *determina o que pode ou não ser dito* (Pêcheux, 1995, p. 160).

Avançando em nossa discussão, voltemos nosso olhar para o discurso produzido por E, ao falar de sua escolha pelo curso de Letras.

E) *já é de família já ((risos)) é minha irmã já é professora// então ela incentivou...e como o lugar aqui é pequeno/ você não tem outro/ uma outra profissão// e eu também gostava do que a minha irmã fazia...e eu sempre gostei de inglês...na época eu fiz faculdade de Ciências Contábeis/ e Letras// aí eu passei em Letras// aí eu passei em Letras porque eu acho que é isso que eu/ é eu/ meu caminho// eu vou ter que// seguir...mas eu gosto do que eu faço// entrei na profissão/ e eu gosto do que faço e procuro fazer// com todo carinho.*

E entende, a princípio, que ser professor, é algo que ocorre “naturalmente” em sua família, como se fosse uma pré-destinação. Nesse sentido, não é o sujeito que busca a profissão, mas esta que o enlaça. Em seguida, resvala um outro sentido, quando diz que escolheu ser professor porque *o lugar aqui é pequeno/ você não tem outro/ uma outra profissão*, cuja posição de que fala é a de membro da comunidade em que reside. Além disso, E diz gostar de inglês, o que seria uma outra motivação para fazer Letras. Notemos, no entanto, que esse sujeito, no momento de decidir-se por um curso superior, optou por *Ciências Contábeis e Letras*. Pela ordem sintática em que E enuncia essas escolhas, colocando, na ordem do sintagma, primeiro o curso de Ciências Contábeis, deixa escapar uma possível preferência por esse curso, para o qual, segundo esse sujeito, não obteve aprovação.

No trecho *aí eu passei em Letras porque eu acho que é isso meu caminho// vou ter que seguir*, o sujeito expressa um conflito entre a não realização de um desejo seu, fazer Ciências Contábeis, e o fato de ter sido aprovado em Letras, ou seja, a efetivação de uma segunda opção.

A noção de pré-disposição emerge novamente quando diz *passei em Letras...é esse o meu caminho// vou ter que seguir*. Quando diz *vou ter que seguir*, o sujeito mostra seu assujeitamento (Althusser, 1985). Esse autor assegura que *o indivíduo é interpelado em sujeito livre para que se submeta livremente às ordens do sujeito, logo para que ele aceite (livremente) seu assujeitamento* (p.104). O sujeito-professor E não vê outra possibilidade, a não ser a de aceitação. Ao dizer *esse é o meu caminho*, vaza, no discurso desse sujeito, a idéia do evangelho, de evangelização. O sujeito se vê como um peregrino, que crê na existência de forças sobrenaturais, criadoras, e que, portanto, devem ser obedecidas com devoção (*vou ter que seguir*). Mesmo mostrando algum desconforto (*é esse o meu caminho// vou ter que*), esse sujeito tenta manter a ilusão de centro, ao dizer *mas eu gosto do que eu faço*, em que se esforça para negar uma outra voz que aflora em seu discurso. A interdiscursividade se mostra, mostrando a constituição heterogênea desse sujeito. A seqüência introduzida pela forma lingüística “mas”, apresenta o pronome “eu” acompanhado de verbos de ação, explicitando o esforço do sujeito-professor em manter sua unicidade, o que, na perspectiva de Freud, mencionado por Authier-Revuz (1990), é inerente à constituição de sujeito. Em *entrei na profissão*, o sujeito, em suas

representações, é “interpelado” por essa formação profissional, reforçando, inconscientemente talvez, a idéia de seu assujeitamento.

Ao dizer *eu gosto do que faço e procuro fazer// com todo carinho*, esse sujeito, intentando reprimir seu desejo não realizado, o de fazer o curso de Ciências Contábeis, busca compensá-lo através de sua assunção e de sua dedicação à profissão de professor, presente em seu imaginário como algo determinado pelo destino, algo a que o sujeito não escolheu, mas foi escolhido. Tendo “entrado” assim para a profissão, ou talvez melhor dizendo, tendo sido chamado para essa missão, o sujeito a exerce (segue) *com todo carinho*, como um missionário. Salta no discurso de E, a imagem de professor como aquele que cumpre, sem questionamento, com uma missão que lhe foi confiada, como aquele que faz voto de obediência. Dizendo *mas eu gosto do que faço*, o sujeito-professor deixa escapar, em seu discurso, a posição do missionário que, apesar das dificuldades que a profissão lhe impõe, deve continuar a gostar dela, e a cumpri-la com dedicação (*com todo carinho*).

Podemos observar que, no imaginário desse sujeito-professor, a motivação para fazer o curso de Letras localiza-se predominantemente em questões como a inexistência de outras atividades profissionais, na comunidade onde mora, e como o concurso vestibular, para o qual inscrevera-se nos cursos de Ciências Contábeis e de Letras, cujo resultado fora sua aprovação neste último. Como, embora continue a residir na mesma comunidade, E atua como docente em outras duas localidades, aliás sua carga horária maior no ensino é nelas desempenhada, parece-nos que o primeiro argumento (*como o lugar aqui é pequeno/você não tem outro/uma outra profissão*), se mostra um pouco frágil. Observemos também que tinha como primeira opção o curso de Ciências Contábeis, o que aponta para uma possível contradição: “entrou” para o curso de Letras porque não tinha outra atividade para exercer naquela localidade, mas fez vestibular para Ciências Contábeis. Caso tivesse sido aprovado nesse curso, onde iria exercer a profissão? Assim, parece-nos que a sua aprovação no curso de Letras é que definiu sua incursão nesse curso.

No discurso do sujeito-professor F, ao falar de sua escolha pelo curso de Letras, localizamos algumas imagens, que tentaremos discutir a seguir:

F) *eu nunca quis ser professora// na adolescência// não fiz o magistério porque eu não queria ser professora// então eu fiz o curso de Letras/ segunda opção...*((a

primeira opção foi o curso de psicologia)) era psicologia//psicologia... passei em Letras// mas era psicologia/ na época// então mas isso daí também não pode ser como desculpa/ dizer que eu não fui uma boa professora porque eu não queria// depois/ na sala de aula eu me realizei muito...eu penso que com 17 anos/ quando eu entrei na universidade/ você não tem maturidade...17 anos eu comecei a fazer Letras porque/ até porque eu não queria ficar sem fazer nenhum curso// mas foi muito bom/ nossa/ o curso foi muito bom/ aprendi muito

No início do turno dessa fala, as representações expressas por F apontam que, em seu imaginário, não desejou fazer o curso de Letras. A forma lingüística “nunca” evidencia que, nem no passado, nem no presente, fazer Letras era uma vontade desse sujeito. Em relação ao passado, essa noção vem reforçada por um outro segmento de seu discurso (*na adolescência//não fiz o magistério porque eu não queria ser professora*). Esse sujeito-professor diz que não queria, aliás, que *nunca quis ser professora*, mas ao se decidir por um curso superior, afirma que buscou, como primeira opção, o curso de Psicologia, e como segunda, o curso de Letras. Observa-se aí uma aparente contradição: o sujeito assegura que não desejava ser professor, mas tendo sido aprovado para o curso de Letras, formou-se professor de Português. A imagem que o lugar de F (Pêcheux, 1993) faz do lugar que ele ocupa no contexto escolar é de um sujeito que não queria ser professor, mas que buscou, mesmo que como segunda opção, o curso de Letras .

Quando o sujeito-professor diz eu nunca quis, marca, no intradiscurso, através da negação gramatical (“nunca”) , um efeito de sentido de posição contrária, que assume em relação a um discurso já-dito, em cujo interior sustenta-se que, antes de ser professor, é preciso querer sê-lo. Eu nunca quis...não fiz...não queria...então eu fiz o curso de Letras/ segunda opção, são enunciados que revelam, através da negação, a relação interdiscursiva, com cujos sentidos o sujeito tenta negociar. Assim, quando o sujeito, pela negação, define sua posição no fio do discurso, deixa escapar uma posição que é contrária a sua, e que, pela contradição, também o constitui. Na perspectiva de Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade constitutiva se mostra no nível do interdiscurso e do inconsciente, razão pela qual o sujeito, acreditando ser fonte e centro de seu dizer, e estando impossibilitado de fugir à heterogeneidade que lhe é constitutiva, mostra, em seu discurso, a ilusão do sujeito, pelo mecanismo da “denegação” dos múltiplos discursos que o constituem. A ilusão do sujeito aponta para a ilusão do discurso. Pêcheux (1995) assegura que os discursos que o sujeito produz, marcados por diferentes dizeres e por várias posições que o sujeito pode ocupar, são constituídos pela dispersão e pela heterogeneidade. Segundo esse autor, a

identidade discursiva se constrói na relação do sujeito com o discurso outro. Na seqüência eu não queria ser professora// então eu fiz o curso de Letras/ segunda opção, o sujeito-professor, em seu imaginário, explica que, porque não queria ser professora, buscou o curso de Letras como segunda opção. Ora, se o buscou, é porque, possivelmente, algo lhe tenha motivado para fazê-lo. Outra marca lingüístico-discursiva, o “mas”, evidenciando a presença de outras vozes no intradiscurso, reforça o caráter da heterogeneidade e da dispersão desse sujeito.

Ao observarmos as falas dos sujeitos co-participantes dessa pesquisa, nas quais tentam significar as razões que os levaram a buscar o cursos de Letras, percebemos, em suas representações, que sua incursão teria sido motivada pela necessidade de fazer um curso superior. A princípio, o caráter deôntico teria sido a motivação de alguns desses sujeitos-professores. Em seguida, resvalam outros sentidos, tais como o gosto por uma determinada disciplina, e a pouca oferta de outros cursos superiores, embora em alguns casos o ingresso em Letras é significado como segunda opção. Essa característica constitutiva desses sujeitos é bastante freqüente, como no caso de B, que fez primeiro vestibular para Odontologia (não concluiu esse curso), depois para Educação Física (concluiu) e por último para Letras (também concluiu); de C, que diz que seu desejo era fazer Jornalismo ou Direito, mas que, por sugestão (imposição) do pai, “optou” pela faculdade de Letras; de E, cuja primeira opção afirma ter sido o curso de Ciências Contábeis; e como no caso de F, que fez vestibular para os cursos de Psicologia (1ª opção) e de Letras (2ª opção), tendo sido aprovado nesse último. Ou seja, nas imagens desses professores, o curso de Letras significava um segundo plano. Essa posição pode ser decorrente do pouco prestígio que esse curso goza, atualmente, em nossa sociedade. Em nenhum desses depoimentos aparece o desejo de fazer Letras para ser professor de Português. Os sujeitos-professores, quando de seu ingresso em Letras, não dão pistas de sua identificação com a profissão de professor de Português como língua materna. Ao contrário, atuam como professores de Português, mas revelam que gostariam de ter feito outros cursos e/ou de voltarem-se apenas para o ensino de inglês, desejo esse reprimido em seu inconsciente, mas que também lhes é constitutivo.

2.3 Profissão: professor PLM

Depois de termos feito a indagação a respeito dos motivos que teriam levado esses sujeitos a buscarem o curso de Letras e a profissão de professor de português, instamo-los a falarem sobre a sua profissão para, em seus dizeres, rastreamos imagens que fazem do que é ser professor PLM.

A) *não tenho certeza se a gente não sabe estimular...do que o que a gente passa... eu tenho uma dificuldade de chegar e envolver...gente tem que ajudar bastante... trabalhar a linguagem para ele entender o mundo/ pegar o texto e trabalhar// não deixar de trabalhar/ claro/ a estrutura/ a gramática/ mostrar que a língua padrão ainda é uma forma de dominação/ ele tem que dominar a língua...vêm a gente como aquele que tem que fazer tudo/ fala em erro/ a culpa é do professor de português...a gente sabe o que eles vão precisar...do dá essa vontade ((de mudar de profissão)) é porque...você não consegue fazer o que você tinha proposto para si...o que é que eu fiz de errado?// será que a culpa é toda minha?// mas às vezes a gente tem umas compensações e a gente vai levando...a gente procura cobrar muito...você tem que ser professor// tudo você tem que ser...eu levo textos/ eu monto ((jogos)) trabalho oração coordenada e subordinada...desenhos animado que eu gravo e levo/ filmes/ a gente leva e daí trabalha junto...eu sou muito amiga dos alunos / mas não funciona/ a gente não consegue dominar*

Nas imagens que A faz da profissão de professor, ocorrem alguns momentos de identificação (Hall, 1997) a conceitos pertencentes a diferentes concepções de linguagem. Para esse sujeito, o professor deve, ao mesmo tempo “estimular”, “passar” conteúdo, “envolver”, “cobrar muito” etc. As formas léxico-discursivas “estimular”, “envolver”, remetem à doutrina psicológica *behaviorista* (cuja base está na teoria de Bacon), a qual se pretendia objetiva.

Nessa perspectiva, a aprendizagem dependia de um processo de condicionamento, de treinamento, ou seja, o indivíduo só aprende produzindo uma resposta a um estímulo externo. Sem estímulo não haveria resposta e, conseqüentemente, não ocorreria a aprendizagem. O professor era concebido como um especialista em relações humanas e, podemos dizer que dele dependia a aprendizagem, uma vez que a ele cabia o papel de estimulador, de facilitador da aprendizagem. Daí decorria a crença de que, se bem estimulado pelo professor, o aluno aprenderia sem dúvida nenhuma.

Tendo em vista a marca da objetividade, presente no *behaviorismo*, o professor e o aluno eram vistos de acordo com uma perspectiva de sujeito racional, indivíduo, “in-

diviso” (Coracini, 2000). Para Hall (1997), esse é um indivíduo uno, centrado, racional, consciente. Nessa concepção, não se considerava o aspecto sócio-histórico e ideológico como constitutivos do sujeito.

Outra imagem de professor, presente na fala de A, é a do profissional que “passa” matéria, informações etc, e que “cobra muito” dos alunos, ou ainda, que não deixa de trabalhar, “claro”, a estrutura gramatical da língua portuguesa. Quando A diz *a gente não consegue dominar*, no marcador explícito de negação (“não”) vaza o sentido do desejo de dominação, que corresponde à imagem do professor tradicional, autoritário, porque configurado numa metáfora bélica, “dominação” (Vasconcelos, 2001). Essa representação é indício da concepção de ensino tradicional. O professor é visto como dono do saber e responsável pela sua “transmissão”. O aluno é concebido como um ser passivo e que, ao contrário do professor, é entendido como destituído de conhecimento. Em uma linguagem metafórica, o professor seria um recipiente, cheio de conhecimento, e os alunos representariam recipientes menores, nos quais o primeiro despeja seu conteúdo. Nessa relação, os alunos estão em posição inferior à do professor, o que possibilita a esse, “passar” o saber, que toma como sendo seu, àqueles que não o têm (os alunos).

O sujeito-professor A desliza de uma posição-sujeito a outra, ora identificando-se com a imagem de professor do ensino tradicional, ora com a imagem de docente do ensino *behaviorista*, ou até, com a do professor inserido na concepção de ensino que vê a língua como meio de interação humana. Há pistas lingüístico-discursivas dessa concepção de professor, como mediador, na seqüência *a gente tem que ajudar... trabalhar a linguagem para ele entender o mundo*.

Os deslizos da posição-sujeito, observados no recorte acima, mostram um sujeito identificando-se com diferentes concepções de professor. No seu tecido discursivo, ao enunciar você tem que ser professor, o sujeito marca sua sujeição. Segundo Hoff (2000), a marca “tem que” reforça os pré-construídos que permeiam o discurso, levando-o a identificar-se como sujeito do saber de sua FD (p. 77). O marcador lingüístico “tem que” reflete a passividade do sujeito a um discurso instituído. Essa sujeição o investe de poder e de saber. Assim investido, o professor deve não só transmitir conhecimento (saberes) ao aluno, mas também zelar pela sua conduta física e moral. Ao mesmo tempo em que é atribuído poder ao professor, também lhe é atribuído o dever de ensinar. Nessa perspectiva,

não é possível conceber o discurso sem considerarmos o sujeito, nem tampouco este, livre do domínio do campo ideológico. Se a ideologia é constitutiva do sujeito, atinge, inevitavelmente, sua formação profissional.

Mais à frente, o sujeito A diz tudo você tem que ser, em que em suas representações ocorrem identificações com outras posições-sujeito, que não são as de professor, há pouco mencionadas, mas que, assim como essas, mostram-se instituídas de poder-saber (Foucault, 1987)²⁵. As imagens que o lugar de A faz das imagens que supõe que o lugar do outro faz do papel do professor de português podem ser flagradas no trecho vêm a gente como aquele que tem que fazer tudo. Além de ter de “ser” tudo, no imaginário de A, o professor tem de não só “fazer” tudo, como também é ele que sabe das necessidades do aluno. Esse sentido aflora na seqüência a gente sabe que eles vão precisar, em que ao professor é associada a noção de sujeito consciente, que tem controle sobre o quê e como diz. O professor cria, no aluno, a necessidade de aprender determinados conteúdos, e decide o que o aluno deve saber, o que revela o caráter autoritário do discurso do professor, ou melhor dizendo, do discurso pedagógico (DP). Para o desempenho de sua função, a de “transmissor” de informações, o professor lança mão de conhecimentos científicos, minimizando-os, a fim de que se tornem acessíveis ao alunos. Segundo Coracini (1995):

em lugar de mostrar a ciência como lacunar, limitada, parcial, permeada de dúvidas e incertezas, características próprias do discurso científico propriamente dito (...) o discurso de divulgação (...) apresenta o fato científico como um saber inquestionável, uma certeza (p.35-36).

A fonte de informações do professor é, não raras vezes, apenas o livro didático, em que os conhecimentos já estão apresentados de forma reduzida. O docente, além de “transmitir”, de modo minimizado, apresenta esses conhecimentos, julgados por ele (pela escola, pelo livro didático etc.) como necessários, como certos e verdadeiros. A autora acima mencionada assegura que o professor parece se esquecer de que o que ensina são sempre representações já que é inevitavelmente produto de sua leitura (op.cit., p. 36).

Vale salientar que o discurso da ciência é, também, fruto de representações de outros sujeitos, também situados num determinado lugar e num dado tempo, afetados ideologicamente. Quando a fonte de conhecimento já não é a teoria produzida pelo

²⁵ Foucault (1987, p. 27) entende que *poder e saber articulam-se no discurso, e que, estão diretamente implicados.*

pesquisador, mas o livro didático, tem-se aí não mais a perspectiva do cientista, e sim a do autor desse material. Nesse sentido, a informação que chega até o aluno, via instituição escolar, é atravessada por, pelo menos, três leituras, em que a última, a do professor, é, inevitavelmente, a mais limitada, em virtude do modo como esse profissional tem contato com o conhecimento científico. Parece-nos que questionar o fragmento, o pedaço, o recorte de uma teoria é algo impossível, uma vez que não se tem idéia do conjunto.

Na seqüência *o que estou fazendo aqui?/será que estou fazendo tudo errado?...o que é que eu fiz de errado?/ será que a culpa é toda minha?* surge a imagem de professor desiludido, frustrado, que se vê como *vítima de uma sociedade injusta e ingrata* (Coracini, 2000, p. 153). O sujeito A assume o discurso que lhe imputa a incompetência, a responsabilidade pelo fracasso.

O sujeito B, ao tentar definir o sentido do que é ser professor, produziu os seguintes sentidos:

- B) *sempre assim gostei de ensinar// gostei assim de ver o resultado no final do decorrer do ano// os meus alunos crescerem se modificarem// serem críticos// e terem visões diferentes de mundo...modificações de comportamento também eu acho importante...eu gosto bastante e tenho certeza também que os alunos... acho que a gente teria de ser mais valorizada// porque tem que ter professores...ensinar uma pessoa falar corretamente/ pensar corretamente// ser crítica...ensinar a pessoa// a pensar por si só...a sociabilização das pessoas entre si...acho que é todo o contexto// que você tem que ver como língua/ linguagem...é a própria comunicação...se eu estou me expressando corretamente contigo...as pessoas acham que só o professor de língua portuguesa/ tem que falar bem... escrever bem...ensinar os outros a falar bem/ a ler bem...tem essa coisa aí enraizada que não sai/ o medo do professor talvez// que não esteja preparado... que sempre os alunos viriam até mim...meu sonho...ser PHD em educação...ser melhor do que eu já sou...poder palestrar/ passar o que eu aprendi...as experiências...os trabalhos que já fiz...ajudar mais outras pessoas...de repente até nem ser PHD porque há mestres aí falando tão mal...tão sem conteúdo... sonhei que tinha todas as cadeiras ao redor de mim...eu gosto de olhar nos olhos deles...se eu não souber dominar o conteúdo...objetivo maior é transmitir o seu conhecimento*

Assim como no discurso de A, no de B também se evidencia a imagem de professor como “transmissor”, como “difusor” de conhecimento, explicitada, por exemplo, nos trechos *passar o que eu aprendi*, e *o objetivo maior é transmitir conhecimento*. Esse conceito de professor aponta para a concepção de ensino tradicional, como mencionamos anteriormente, que é reforçada em outra seqüência: *ensinar uma pessoa a falar*

corretamente/ pensar corretamente. Na trama discursiva de B, o interdiscurso se mostra fortemente nesse trecho, ou seja, se se diz que cabe ao professor de português ensinar a *falar...e a pensar corretamente*, é porque há um discurso instituído, segundo o qual há maneiras certas e maneiras erradas de falar e de pensar, presente no percurso de formação desse docente.

No ensino tradicional, a linguagem é entendida como imagem, como reflexo do pensamento, de base racional. E língua era entendida como o veículo de expressão desse pensamento. Para que fosse expressado “corretamente”, acreditava-se ser necessário um tipo de ensino que permitisse ao homem a “correta” expressão, caracterizado pela norma do bem falar e do bem escrever. Nos discursos analisados, esses sentidos se mostram, revelando sua presença e sua interferência nas representações dos sujeitos desse estudo, assim como em sua trajetória profissional.

O sujeito-professor B, em *gostei assim de ver o resultado no final do decorrer do ano*, resvala de uma posição-sujeito-professor do ensino tradicional, voltada para o produto, explicitada pelas marcas lingüístico-discursivas *resultado no final* ((do ano)), para uma outra posição que tende a apontar para o processo, presente no item léxico-discursivo *decorrer* ((do ano)). Nesse sujeito habita uma voz que vê o ensino como produto, e uma outra, contrária à primeira, que entende o ensino enquanto processo. O segundo conceito de ensino emerge no fio discursivo, e nesse deslize, a natureza heterogênea do sujeito e do discurso explode.

O discurso da lingüística, vulgarizado através dos cursos de formação de professores, irrompe no discurso de B, em marcas lingüístico-discursivas como *contexto, sociabilização, ser crítica*.

Esse sujeito revela, em sua fala, uma memória discursiva. Segundo Orlandi (1999) as imagens que povoam a memória discursiva se constituem *no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições* (p. 42). Em suas representações, o sujeito, atravessado pelo inconsciente, repete dizeres produzidos anteriormente, e na sua exterioridade, os quais possuem marcas de outros discursos, e assim *ad infinitum*.

À imagem do professor que “passa” conhecimento, de professor-balde, que despeja saberes em pequenas canecas vazias (os alunos), pode-se somar a de *professor-jardineiro*, que cuida das plantas, que as fertiliza, para que elas possam *crescerem e se modificarem* (conforme a fala de B). Nóvoa (1998) afirma que os professores assumem diferentes posições, ao se colocarem como modelos a seus alunos, tais como a de *professor-escultor*, a de *professor-piloto*, de *professor-espelho* e a de *professor-jardineiro*. Esta última, na perspectiva de Nóvoa, consiste em *preparar para o aluno um ambiente benéfico, de tal maneira que o professor ajude o formando a educar-se a si próprio...se lhe derem as condições que lhe são favoráveis, os botões virão, hão de abrir-se à luz* (op. cit., p. 35)

Nesse sentido, o papel do professor é visto como imprescindível e decisivo na formação do aluno, porque dele depende a preparação do terreno (ambiente) para que ocorra a aprendizagem. Dessa forma, o aluno é visto como um indivíduo que não reage nem interfere no espaço escolar, mas que, sendo nele “lançado”, e encontrando condições favoráveis, haverá de abrir-se à luz. A história do sujeito aluno não é levada em consideração, nesse tipo de ensino.

Segundo Nóvoa (op. cit., p. 35), ao evocarmos a metáfora do professor-jardineiro, devemos nos lembrar dos instrumentos que o jardineiro utiliza em seu fazer, tais como as tesouras, as enxadas, os alicates, os ancinhos. Além disso, diz o autor, movimentos como cortar, podar, atar, arrancar, caracterizam a ação do jardineiro. Nesse sentido, qualquer associação positiva a essa metáfora, é afetada por aspectos a depreciam.

Vale salientar que o crescer, nessa perspectiva, não deverá tender para o diferente, o heterogêneo, mas para a homogeneização, ou seja, os ingredientes que serão colocados nesse terreno deverão garantir a formação de um determinado produto. Se esse objetivo não for alcançado, possivelmente será apontada como falha a preparação do terreno, a qual estava sob a responsabilidade do professor. E este, a quem tinha sido confiada essa missão, sente-se culpado por não tê-la cumprido satisfatoriamente. Esse sentimento de culpa pode ser observado, voltando ao recorte discursivo do sujeito-professor A, quando diz “o que é que eu fiz de errado?/Será que a culpa é toda minha? O uso da forma verbal “ser”, no futuro, e da marca lingüística “toda” apontam, não para um questionamento, mas para uma proposta de divisão da culpa. Afinal, parece que a existência da culpa é algo dado, instituído, e que não pede indagação. Alguém “tem que” ser apontado como culpado. E o

professor, sentindo que não é o único responsável pela formação escolar do aluno, esforça-se por sugerir a presença e a interferência de outros elementos no processo de ensino e de aprendizagem.

Em linguagem...é a própria comunicação...se eu estou me expressando bem, duas concepções de ensino são manifestadas: a) a linguagem como expressão do pensamento; e b) a linguagem como instrumento de comunicação. O sujeito desliza de uma representação à outra, imaginando-se coerente no que diz. Mesmo que a segunda concepção tenha se mostrado no discurso de B, é a primeira que predomina em seu imaginário, o que pode ser observado em todo o trecho e, especificamente, em marcas lingüísticas como expressar corretamente...falar bem...escrever bem...ler bem etc., em que a noção de certo/errado, própria do conceito tradicional de ensino, ganha espaço e significância.

Quando o professor diz acho que a gente teria que ser mais valorizada// porque tem que ter professores, evidencia um sonho, um desejo seu, justificado pela necessidade da existência de professores, construída pela sociedade. Outros sonhos de B (que sempre os alunos viriam até mim...ser PHD²⁶ em educação...ser melhor do que já sou...poder palestrar...ajudar) revelam um desejo seu de auto-superação, além de mostrarem um sujeito que se vê como centro, para onde os alunos devem convergir. A princípio, deseja ser PHD em educação, para ajudar os outros, para passar conhecimentos. A idéia de transmissão de conhecimento se mantém, junto à imagem messiânica de ajudar os outros (os necessitados) a crescerem, a se salvarem. A concepção jesuítica de ensino, voltado para a salvação do outro, manifesta-se no discurso de B. Esse sujeito-professor demonstra uma vontade de busca da perfeição (ser melhor do que eu já sou), construindo uma imagem positiva de si mesmo.

O sujeito B diz que quer ser PHD em educação, mas logo à frente fala que de repente até nem ser PHD porque há mestres aí falando tão mal...tão sem conteúdo, em cujo trecho pode ser observado um certo equívoco conceitual em relação ao grau de PHD e ao de mestre, colocados ambos no mesmo nível, ou em nível invertido. Subjaz a essa seqüência uma espécie de crítica aos cursos de pós-graduação, os quais, na perspectiva de B, não estariam dando um tratamento adequado à linguagem, e estariam se descuidando em

²⁶ *Philosophicae doctor*, grau concedido por universidades inglesas e norte-americanas.

relação à qualidade da formação de seus alunos, especialmente no que diz respeito aos conteúdos.

No imaginário de B, alguém com a formação de doutoramento tem de falar bem e tem de ter conteúdo. Falar bem, para ele, é *falar corretamente*, de acordo com a gramática normativa, e “ter conteúdo” pode ser entendido como ter domínio de conteúdo da área de atuação. Ao ver que alguns profissionais com essa formação não correspondem às suas (de B) representações, B não vê sentido em buscá-la. Sugere, assim, uma imagem de si como um profissional que fala bem e que domina o conteúdo, e que, portanto, já está preparado para *passar* o que aprendeu, *as experiências*, seus *trabalhos*, ou seja, uma imagem de sujeito racional, consciente, que controla seu dizer e seu fazer.

À questão “você já sonhou alguma vez com seu trabalho de professora?”, feita pelo pesquisador, o sujeito-professor B assim a significa: *sonhei que tinha todas as carteiras ao redor de mim...eu gosto de olhar nos olhos deles*. Nessa teia discursiva, B deixa resvalar o lado tradicional de sua formação profissional. Ter os alunos ao redor de si (sujeito como centro), e gostar de olhar em seus olhos são atitudes que indiciam a presença do poder disciplinar (Foucault, 1979, 1987) exercido pelo professor. A disposição geográfica dos alunos ao redor do professor remete à arquitetura do *Panopticon*, de Bentham (mencionado por Foucault, 1987), evidenciando a atuação do poder controlador. Através desse tipo de controle, diz Foucault, pode-se estabelecer a disciplina e o silêncio, cujo resultado seria o aumento da produtividade e a diminuição das possibilidades de subversão. Segundo Foucault (op. cit.), a organização do espaço e a vigilância constante são algumas das principais características do poder disciplinar, cuja condição básica para uma *microfísica* do poder é a disciplina. Estabelecendo lugares (*todas as cadeiras ao redor de mim*) que os indivíduos (é este o conceito de sujeito-aluno do ensino tradicional) devem ocupar, tem-se maior controle de seus movimentos, e a vigilância do desenvolvimento do trabalho simultâneo de todos.

Para esse autor, o poder tem seu espaço de organização nos *regimes de verdade*. E a *verdade*²⁷ apóia-se em sistemas de poder. O profissional docente, mesmo que pretenda ser fiel ao conhecimento produzido pelo cientista, é veículo de difusão da *verdade*. O sujeito-

²⁷ Foucault (1987, p. 113) assegura que *a verdade é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que produzem...é objeto de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação)(...)enfim, é objeto de debate político e de confronto social, as lutas ideológicas*.

professor B entende que é preciso *dominar o conteúdo*, a *verdade*, porque, do contrário, não conseguiria dominar o outro (o aluno). Estar investido de *poder* não basta, é necessário também estar de posse do *saber*, para que o processo de dominação ocorra quase de forma invisível, e para que seja preservado, segundo Coracini (1995):

o lugar de autoridade e de saber ocupado pelo professor que, ainda que deseje, não consegue deixar de ser o que conduz, o que determina o certo e o errado, o que sabe o que pode e deve ser aprendido, no momento **certo**, da maneira **correta**, igualando todos e tudo a um padrão que considera (ou que consideram por ele) como verdadeiro (p. 49).

Nessa atitude de vulgarizador de discursos de “verdades”, o professor, no espaço escolar, acaba por imprimir sanção e legitimidade àquilo que dissemina. Mesmo que sob uma aparente dialogicidade, o que sabe e deve “dominar” o conteúdo continua sendo o professor, assim como o aluno continua sendo o que não sabe. Dessa forma, mantém-se a hierarquia entre os lugares sociais que esses sujeitos devem ocupar no universo escolar.

Passaremos agora à análise das representações que o sujeito-professor C faz do que é ser professor de português, a partir do recorte lingüístico-discursivo que segue:

C) *fui conduzida pela instituição...a gente aprendeu a não ficar sem essa troca de experiência...é necessário...isso fez parte do meu crescimento...se eu não tivesse esse acompanhamento...tem que ter acompanhamento...tem que buscar...porque para a instituição é interessante que ela ofereça porque vai estar melhorando a qualidade do profissional dela...temos que procurar acompanhar a época...para que eu possa ter recursos/ ferramentas no meu objetivo maior que é a expressão...eu acho que a gente precisa do conhecimento científico produzido// para poder produzir alguma coisa...a gente tem que estar o tempo todo motivando...porque aí você organiza tudo/ você traz todo o material...aí era fácil ((referência ao material utilizado no programa Correção de Fluxo))...já tinha toda uma metodologia/ tudo pronto/ você só tinha que desempenhar...agora...você tem que ficar procurando material...os conteúdos como ferramentas// se as ferramentas estão servindo// para que eles possam...crescer...e agente tem que estimular...é lógico que a gente tem que determinar no planejamento// quais são os conteúdos...eu estudei com o professor lá/ e eu aqui// acho que a gente/ o professor tem que descer...eu sento com o aluno...procuro me envolver como se a gente estivesse construindo juntos...como se eu fosse um deles...procuro orientar...mais companheira do processo...para os outros ((professores)) quando não dá certo...a culpa é do professor de português...será?...((sobre produção de texto)) primeiro eu determino o tema/ além do tipo de redação que vai ser construída...procuro trazer vários outros textos...depois a gente discute// cada um tem que dar sua opinião/ permito que cada um coloque sua posição// depois normalmente eu deixo livre...nossa/ os alunos têm produzido coisas maravilhosas dentro do tema*

Nas imagens do sujeito-professor C, os docentes não estudam sozinhos, pois necessitam ser conduzidos, ser acompanhados, o que podemos observar em *se eu não tivesse esse acompanhamento/ tem que ter acompanhamento*. Deslizando para uma outra posição, o sujeito C diz que o professor *tem que buscar*. Há, no intradiscorso, a interdiscursividade se mostrando, através dessas duas posições: a que acredita que o professor tem de ser conduzido no seu percurso de formação profissional, e aquela que sugere autonomia, que entende que o docente é quem deve ir em busca de sua formação. Os sentidos que resvalam da primeira posição-sujeito são reforçados, na seqüência, *para a instituição é interessante que ela ofereça ((cursos, encontros)) porque vai estar melhorando a qualidade do profissional dela*. Nesse segmento aflora o sentido do professor como um bem alienado (*profissional*) da instituição, cabendo a esta fazer dele um profissional de “qualidade”. Essa idéia de pertença se opõe à anterior, a de busca.

Em *temos que procurar acompanhar a época*, o sujeito-professor C entende que os docentes devem adequar-se às regras da época, devem seguir o curso do rio, sem se opor a ele. Aí temos a vazão do assujeitamento, em que acompanhar a época é aderir e não questionar.

A imagem de professor operário também integra as representações desse sujeito, quando diz *para que eu possa ter recursos/ ferramentas no meu objetivo maior*. Nessa seqüência, as *ferramentas* seriam os recursos necessários para o seu desenvolvimento profissional. Logo à frente, C *vê os conteúdos como ferramentas*, e mostra uma certa preocupação em relação à relevância e à pertinência dos mesmos, no que diz respeito aos propósitos do ensino de língua portuguesa. Para esse sujeito, é o professor quem *tem que determinar no planejamento/ os conteúdos*, o que equivale a dizer que a escolha das *ferramentas* é feita por esse profissional, ou seja, o aluno não participa dessas tomadas de decisões. Remetendo-nos à figura do *professor-jardineiro* (Nóvoa, 1998), podemos dizer que os elementos que serão colocados no terreno para prepará-lo, a fim de que , lançada a semente (o aluno), ocorra a germinação, o crescimento (aprendizagem), são determinados pelo professor (ou pela escola, ou pelo livro didático). De qualquer forma, o aluno está excluído desse processo. Porque não lhe é dado voz para participar dessas decisões, é que, possivelmente, o aluno não veja significado em alguns conteúdos, o que requer do professor uma atitude permanente de motivação, em que simula utilidade, relevância,

produzindo uma certa ilusão de necessidade, o que podemos observar em *a gente tem que estar o tempo todo motivando...porque aí você organiza tudo/ você traz o material...*

Isso mostra o grau de autoritarismo do discurso pedagógico²⁸ que impõe determinadas “verdades” através da simulação de uma aparente necessidade. Segundo Orlandi (1987), o discurso pedagógico, através do discurso da cientificidade, finge transmitir informações, sugerindo que são social e historicamente relevantes para a formação do aluno.

Outro sentido que se evidencia, no imaginário de C, diz respeito à relação do professor com a teoria e com a prática. Na ótica desse sujeito, (*a gente precisa do conhecimento científico produzido/ para produzir alguma coisa*) a prática pedagógica resulta da aplicação de teorias desenvolvidas pela academia. Nesse sentido, Coracini (1999) afirma que o *aspecto mítico* tem permeado a teoria em sua relação com a prática. Assegura a autora que, *a teoria tem assumido, no meio acadêmico, o status de verdadeira ciência e, como tal, tem primazia com relação a toda e qualquer prática* (p.01)

Tendo em vista a primazia da teoria sobre a prática, esta última tem sido vista, conforme Coracini (idem), como aplicação daquela. A autora nos alerta para o fato de que a prática não é aplicação da teoria, e que há uma complexidade maior que as envolve, uma vez que entre uma e outra há um sujeito sócio-histórico e ideológico, atravessado pelo inconsciente, cuja constituição afetará essa relação.

No imaginário de C, o professor só consegue *produzir* a partir de algo já “produzido” pela academia. Sob esse ponto de vista, *produzir* equivale a reproduzir, a aplicar, ou seja, para esse sujeito, a figura do professor e a do cientista não se coadunam. No recorte, observamos um certo desejo de respostas prontas (*aí era fácil...já tinha toda uma metodologia/ tudo pronto/ você só tinha que desempenhar...agora você tem que ficar procurando material*), o que, ao que parece, facilitaria seu fazer docente. Ocorre uma contradição no discurso de C, que ora diz que o professor *tem que buscar*, e que ora reivindica algo pronto.

²⁸ Orlandi (1987, p. 28) define o DP como autoritário, por ser *um discurso circular(...)um dizer institucionalizado(...)que se garante, garantindo a instituição em que origina e para a qual tende: a escola.*

Do lugar de professor, C resvala para o lugar de aluno, ao dizer *estudei com o professor lá/ e eu aqui*. Derivando novamente para a posição-sujeito professor, e numa atitude de reprovação à distância e à hierarquia que havia entre professor e aluno, esse sujeito acredita que sua postura se diferencia da de seus antigos professores, quando diz que *o professor tem que descer...eu sento com os alunos...procuro me envolver como se a gente estivesse construindo juntos...como se eu fosse um deles*. No fio do discurso, deixa escapar, no entanto, sentidos que apontam para a mesma direção. Ao dizer que *o professor tem de descer*, há uma voz, nesse sujeito, que diz que o professor, na topografia da sala de aula, ocupa um lugar mais alto que o do aluno, ou seja, a questão da hierarquia no universo escolar se mantém. Além disso, o sujeito *procura* se envolver. Essa marca lingüístico-discursiva revela a posição de distanciamento que há entre ele e seus alunos, com a qual tenta romper. A noção de hierarquia e de distância é intensificada quando o sujeito diz *como se a gente estivesse construindo...como se eu fosse um deles*, em que os sentidos que resvalam, na marca lingüístico-discursiva *como se*, dão a entender que o professor não “constrói”, de fato, junto com o aluno, e que não se sente um deles. A posição de professor como detentor do conhecimento, e de aluno como tábula rasa é, nessa atitude, legitimada e reproduzida.

A questão da “culpa” emerge no discurso de C, cujos sentidos se assemelham aos do sujeito-professor A, ou seja, esse sujeito não questiona a existência da culpa, já instituída. Ao contrário, sua indagação é no sentido de definir melhor o culpado (*quando não dá certo...a culpa é do professor de português/ será?*). O uso da forma lingüística “ser”, no futuro do presente (*será*), põe em dúvida a atribuição dessa culpa, e deixa escapar um desejo de ser dela redimido.

Ao falar de seu fazer docente, especialmente sobre como encaminha a questão da produção de texto, o sujeito-professor expõe relações de força, de poder, e de distanciamento que há entre ele e o aluno (*eu determino o tema...o tipo de redação...procuro trazer vários outros textos...cada um tem que dar sua opinião...permito que...depois deixo livre*). Os itens léxico-discursivos *determinar*, *permitir* e *deixar* apontam para a noção de sujeito centrado, racional, que tem controle de si, de seu dizer, do outro e do dizer do outro.

O discurso do professor é um discurso do poder, e a voz que fala é uma voz segura e auto-suficiente, cuja estratégia final, segundo Orlandi (1987) seria o aniquilamento do outro. O alto grau de autoritarismo, presente nesse segmento, revela a distância que há entre o sujeito-professor C e seus alunos. Esse sentido se opõe a um outro (*eu procuro orientar... mais companheira do processo*), em que o sujeito tenta aparentar um sentido de igualdade, de companheirismo, mas em que também escapa o *como se*, que nega essa possibilidade.

O item sintático-discursivo *tem que* revela a presença do pré-construído, no intradiscurso produzido por C. *Cada um tem que dar sua opinião*, mas é o professor que “permite” ou não que o façam. Ao dizer que normalmente dá liberdade para os alunos escreverem, afloram sentidos tais como: não é sempre que os alunos são “deixados livres”; o professor é que decide sobre essa concessão. A liberdade dos alunos está sob o controle e sob o poder do professor. O sujeito-professor acredita que esse tipo de atitude tem contribuído para a produção de *coisas maravilhosas dentro do tema*. Isso nos permite supor que está se falando de uma receita para produzir bons textos.

Acreditando ser a fonte do que diz, o sujeito professor se apropria de um discurso que não nasceu nele, por entender que este lhe seja significativo, de acordo com a posição-sujeito que ocupa e com o objeto do discurso (Orlandi, 1999). Múltiplas vozes e múltiplos sentidos moldam o discurso desse sujeito, cuja constituição resulta de uma dispersão de posições-sujeito e de uma heterogeneidade de sentidos.

Na seqüência, analisaremos as representações do sujeito-professor D, acerca do conceito de professor de português, e de seu papel no ensino da língua portuguesa LM.

C) *o professor de português tem que cobrar bastante...uma cobrança que eles têm pelo menos um progresso// e isso o aluno não gosta de ser cobrado...eu batalho bastante...eu acho que o aluno tem que ter uma disciplina primeiro...eu observo se o aluno está lendo...eu sempre estou com algum material extra/ alguma curiosidade/ alguma mensagem de vida/ algum fundo moral...dou abertura para eles comentarem...o professor foi muito exposto em questões políticas...quando o aluno vê o professor como alguém que ele respeita// o professor fala// ele atende// ele desenvolve mais...o professor tem que ter pulso forte...os outros profissionais acham que cobrar a língua portuguesa é trabalho somente do professor de português...eu acho que a interpretação é fundamental// e por isso que eu bato muito que o aluno tem que aprender a parte gramatical/ porque uma mudança de palavra ali altera toda// interpretação*

Como se observa no trecho acima transcrito, a subjetividade do sujeito D vai sendo modelada por diferentes vozes que ecoam em seu discurso. O pré-construído se mostra, dentre outros segmentos, em *o professor tem que cobrar bastante*, em que *tem que* remete a um já-dito, que fala no discurso do sujeito D, mesmo que este não tenha consciência dessa incorporação de voz, e da operação ideológica que ela representa. A necessidade de “cobrança”, para D, justifica-se em nome do progresso, crendo, dessa forma, que o impulso para atingi-lo estaria sendo determinado por esse fator. Tal relação de sentidos remete à noção de *educação bancária* (Paulo Freire, 1979), que tem por finalidade depositar informações no aluno, e em que o professor se vê como um investidor de valores, de cujos investimentos “cobra” retorno. Nas imagens que habitam o discurso de D, emerge a de aluno que *não gosta de ser cobrado*, o que é visto como impedimento para atingir o objetivo (progresso) almejado. É possível que essa atitude do aluno mostre seu esforço para escapar do pré-estabelecido pelo discurso autoritário da escola (Orlandi, 1987).

À imagem de “professor-cobrador” pode-se acrescentar a de “professor-guerreiro” (metáfora bélica), para quem a tarefa de ensinar é comparada a uma batalha (*eu batalho bastante...eu bato muito*), cuja vitória dependerá de que o professor tenha *pulso forte*. O professor é, nesse sentido, um guerreiro, um soldado que tem sob seu comando um grupo que só avança à medida que se submete à ordem pré-estabelecida. Esse “avanço” tem como característica fundamental a homogeneização.

Para o sujeito D, respeitar o professor, está associado a “obedecer” (*o professor fala// ele atende*), um aspecto que, em sua perspectiva, possibilitaria um melhor “desenvolvimento” do aluno. D sugere que a aprendizagem é decorrente da sujeição, da passividade. O conflito, comum numa relação intersubjetiva, deve ser afastado a todo custo, já que sua presença é vista como impedimento, como obstáculo para a aprendizagem, na topografia escolar.

Tendo em vista a indissociabilidade entre “saber” e “poder”, e a sua articulação, no discurso (Foucault, 1979), entendemos que a produção de saber encontra-se ligada a relações de poder, as quais permitem a ação sobre o outro. No discurso de D, evidencia-se a presença do poder (*eu acho que o aluno tem de ter uma disciplina primeiro...eu observo se o aluno está lendo*), cujos meios de atuação são a disciplina e o controle. O sujeito professor entende que a base para a aprendizagem estaria no estabelecimento da disciplina

que, para o autor acima mencionado, tem na “vigilância” (olhar invisível: *eu observo se...*) um de seus principais instrumentos de controle. Em virtude do valor dado, por esse sujeito, à disciplina, ao controle, à vigilância, o mesmo não mede esforços no sentido de mantê-los, a todo custo, o que pode explicar sua preocupação em estar *sempre com algum material extra/ alguma curiosidade...algum fundo moral ou alguma mensagem de vida*. Para esse sujeito, o controle jamais deve escapar às mãos do professor. Os materiais que utiliza devem contribuir para isso: quando o livro didático não é suficiente, esses “outros materiais” assumem a função daquele, isto é, a de, além da tarefa de “passar” conhecimento, ocupar ao máximo o tempo e as atenções do aluno, sob o olhar vigilante do professor. Dessa forma, o docente tenta garantir a estabilidade, a ausência de confronto, de questionamento, nas relações intersubjetivas de sala de aula.

Nesse sentido, o professor, a serviço do discurso pedagógico autoritário, melhor dizendo, da escola, é uma das peças, talvez a mais importante, da engrenagem que compõe essa máquina que, sob o aparente objetivo de ensinar, acaba por exercer a vigilância, por manter a hierarquia, através da docilização dos corpos (Foucault, 1987). Isso possibilita a produção de regimes de verdade, e a sua circulação, moldada pela inquestionabilidade, nos discursos dos professores. Para que esses objetivos sejam alcançados, é preciso, também, que seu principal elemento (o professor) acredite que é livre, que é autônomo, para que se sujeite a esse exercício.

A escola autoriza a ação de uns sobre os outros, em que, normalmente, aqueles são os professores, e estes são os alunos. O poder, no discurso e na prática pedagógica, assume formas de dissimulação que dificultam a sua percepção, tanto pelos primeiros, quanto pelos últimos, induzindo-os a se identificarem como sujeitos de suas ações. Ao dizer *eu acho que*, o sujeito professor exterioriza, no intradiscurso, a presença do interdiscurso, com a ilusão de que esse ponto de vista nasceu nele, encobrando, dessa forma, pela presença do “pré-construído” (Pêcheux, 1995), o seu assujeitamento ao discurso pedagógico e, conseqüentemente, aos mecanismos de poder exercidos pela escola.

Quando o sujeito-professor diz trazer, para a sala de aula, textos de *fundo moral ou alguma mensagem de vida*, identifica-se com a posição-sujeito que entende que o professor deve, não só cuidar do intelecto do aluno, mas de seu corpo e de sua alma. A imagem de professor *modificador de destinos* (Coracini, 2000) está presente também nas

representações desse sujeito. Podemos depreender que essa ação (trazer sempre *material extra...com fundo moral*) é indício de que, para esse sujeito, quando aquilo que havia sido por ele planejado, para aquela aula, não der os resultados esperados, o problema está no aluno, que necessita de um reforço moral, espiritual, que o reconduza aos caminhos da aprendizagem. A distinção entre materiais que “passam” conhecimento, e materiais que cuidam da alma do aluno parece evidente. Mesmo em sua preocupação com a formação moral do aluno, o docente não descansa de sua tarefa de controlar as relações com o outro (aluno), o que se observa na marca lingüístico-discursiva “dar” (*dou abertura para eles comentarem*), que aponta para o grau de autoritarismo existente no discurso pedagógico.

Deslizando para uma outra posição-sujeito, D entende que um dos fatores que contribuem para a imagem negativa que supõe que hoje os outros façam do professor de português, diz respeito ao fato de que *o professor foi muito exposto// em questões políticas*. Segundo Nóvoa (1998), a história da escola sempre esteve relacionada à história do progresso, de modo que essa instituição acreditou nisso. Os professores, por sua vez, *acreditaram que lhes estava cometida a missão de arautos do progresso* (p. 20). Para que essa tarefa fosse levada a cabo, continua Nóvoa, os professores, tiveram de “se isolar”. Nessa perspectiva, tais profissionais não deveriam se misturar ao povo, nem fazer parte de festas promovidas pela sociedade burguesa. O comportamento de total isenção e de desvinculação a quaisquer interesses de grupo deveria fazer parte do perfil do professor. Possivelmente, em virtude dessa pretensa isenção em nome do “progresso”, o professor tenha acreditado ser possível o seu fazer docente, guiado pela neutralidade. Essas “verdades” ecoam no discurso do sujeito-professor D, com as quais se identifica e se constitui. Para esse sujeito, a decadência da profissão docente está relacionada à desobediência do professor, a esse preceito. Talvez coubesse perguntar se o professor, atualmente tem uma participação ativa em “questões políticas”. E se tem, tende a defender seus interesses e os do povo, ou continua na defesa da causa da burguesia?

Nas representações de D, os outros profissionais vêem o professor de português como alguém que tenha de *cobrar a língua portuguesa*. Esse sujeito não questiona a “cobrança”, mas entende que deve ser tarefa não só do professor de português. Ou seja, em seu imaginário, manifesta-se a necessidade da cobrança, que deve ser feita por todos.

Outro sentido evidenciado no discurso desse sujeito é o de que a interpretação de textos depende de conhecimentos da gramática da língua. Nesse sentido, aprender a gramática da língua seria condição básica para interpretar textos. A “necessidade” de apreensão desse tipo de conhecimento justificaria o ensino da gramática normativa e da gramática descritiva.

Na seqüência, observemos, no recorte abaixo, como o sujeito-professor E significa sua profissão docente, através do rastreamento do material lingüístico-discursivo que compõe o seu discurso, e por conseguinte, a sua subjetividade.

E) *a gente aprende mesmo é na prática...melhor é na prática...a gente não está preparado para trabalhar com esse tipo de aluno indisciplinado...a formação da gente é daquele tempo tradicional/e/mais era gramática// não era tanto texto// e agora eu tenho um pouco de dificuldade para trabalhar essa parte...eu gosto da profissão// e se fosse escolher eu acho que eu seria professora/ porque eu não tenho outro dom...ser professor de português é uma grande responsabilidade// professor é tudo/ é médico/ é psicólogo// eu acho que ser professor é você abrir a mente do aluno// é passar coisas boas para ele ser alguém na vida// é dar carinho... toda profissão tem seu lado bom e seu lado ruim// vai da escolha/ do dom da pessoa// que nem todos têm aquele dom para seguir o magistério...será que um pouco do tradicional não deve ser aplicado?...você se empenha em dar o conteúdo e o aluno não corresponde// a gente dá tudo da gente e// a remuneração não corresponde// você pára/ você pensa/ mas não adianta/ não resolve...ainda assim/ eu não vou deixar essa profissão*

Ao significar o que é ser professor de português, hoje, explodem, nos enunciados produzidos por E, sentidos que apontam para campos de conhecimentos distintos (*professor é tudo/ é médico/ é psicólogo*). A *grande responsabilidade* atribuída ao professor de português é vista, por esse sujeito, como decorrência da necessidade de *ser tudo...médico...psicólogo*. Em sua relação com a exterioridade, com o interdiscurso, esse sujeito passa a ocupar diferentes posições-sujeito, evidenciando sua dispersão, através dessas várias identificações, deixando resvalar o caráter heterogêneo (Authier-Revuz, 1990) que lhe é constitutivo. Quando diz *eu acho que*, o sujeito-professor mostra seu esforço em manter-se uno, e também a ilusão de ser fonte de seu dizer. Entretanto, sua sujeição é marcada pela repetição de um discurso ideológica e historicamente constituído, incorporado ao longo de sua formação docente.

Mas, ao mesmo tempo que entende que o professor de português tem de “ser tudo”, considera que *a gente não está preparado para trabalhar com esse tipo de aluno*

indisciplinado, mostrando uma das lacunas de sua formação, ou seja, a dificuldade de trabalhar com situações que escapam ao modelo de aluno “bem comportado”, que aceita, que obedece.

Para o sujeito-professor E, *a gente aprende mesmo é na prática...melhor é na prática*. Nesse trecho resvala a dicotomia entre teoria e prática, presente em seu imaginário. Nessa perspectiva, o professor sugere que o conhecimento sobre as teorias (veiculado pela academia e por demais cursos de formação) teriam pouco ou quase nada contribuído para sua formação profissional.

Em *a formação da gente é daquele tempo tradicional// mais era gramática// não era tanto texto*, o professor dialoga com diferentes vozes, como a do ensino da gramática e a da lingüística textual, por exemplo. Ao mesmo tempo em que reforça a idéia de ensino gramatical, desvinculado do texto, aponta uma outra brecha em sua formação docente (*não era tanto texto// e agora eu tenho um pouco de dificuldade para trabalhar essa parte*), ou seja, sente-se pouco preparado para um ensino distinto do tradicional, que passe a considerar o texto como objeto de estudo. As vozes desses dois tipos de ensino se confrontam no imaginário de E, e nesse confronto, ao que parece, o primeiro é que prevalece (*será que um pouco do tradicional/ que é bom/ não deve ser aplicado?*), uma vez que é visto por esse sujeito, como o “que é bom”.

Em vários trechos do discurso de E, emerge o sentido de que a escolha da profissão está relacionada a ter dom, dos quais tomamos apenas dois: e se fosse escolher eu acho que eu seria professora/ porque eu não tenho outro dom...que nem todos tem aquele dom para seguir o magistério. No Novo Aurélio Século XXI (1999, p. 702), a marca léxico-discursiva “dom” é identificada como tendo origem na língua latina (*donu*), com as seguintes acepções: 1. “Donativo, dádiva, presente”; 2. “Dote ou qualidade natural, inata”; 3. “Mérito, merecimento, vantagem”; 4. “Poder, virtude, privilégio”. Por considerarmos que os sentidos veiculados no dicionário apontam para um conhecimento social e historicamente estabelecido, entendemos que oferecem lugar para interpretação em seus desdobramentos de significações. Daí que, orientados por Orlandi (1995, p. 35) entendemos que *é na prática material significante que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando*.

O sujeito-professor E, em suas representações, entende que, para desempenhar a profissão de professor é preciso ter “dom”. Um dos sentidos que resvala, nessa seqüência, mostra a retomada, pelo sujeito, de “já-ditos”, segundo os quais, os sujeitos já nascem com “dom”, com uma “qualidade natural, inata”. Essa significância pode ser relacionada à idéia de docência como vocação, em que o sujeito portador desse “dom”, seria chamado (vocare, vocação) à profissão de professor. Nesse sentido, podemos dizer que, tendo sido presenteado com esse “dom”, deve-se exercê-lo com resignação, com devoção, sem questionamentos ou cobranças.

Se o exercício do magistério depende de se ter “dom” para fazê-lo, e se se aprende mesmo é na prática, um sentido que parece emergir aí é o de que o “dom”, somado à “prática”, seriam elementos necessários e suficientes para ser professor de português.

Podemos questionar qual teria sido o papel da universidade na formação profissional desse sujeito. Ao que parece, a permanência de quatro ou cinco anos nessa instituição, acrescida de mais um ou dois, no curso de pós-graduação (especialização) teriam contribuído pouco para sua formação. Se essas instâncias não contribuíram qualitativamente no percurso de profissionalização desse sujeito, é possível que tenham reforçado os sentidos que afloram em seu discurso.

Na seqüência a gente dá tudo da gente e// a remuneração não corresponde// você pára/ você pensa/ mas não adianta/ não resolve...ainda assim/ eu não vou deixar essa profissão, o sujeito critica a relação trabalho/capital. Mas, ao mesmo tempo, na teia de seu discurso vaza seu assujeitamento ao atual status quo. Duas vozes entram em jogo: uma que defende a necessidade de paradas para ações e reflexões coletivas, com o propósito de alterar esse estado de coisas; e uma outra que bloqueia a possibilidade de mudança (mas não adianta/ não resolve) indiciando a manutenção do mesmo, ao qual o sujeito-professor E se submete, por entender que não tem outro dom, evidenciando uma imagem de professor conformado com sua condição.

No imaginário desse sujeito, o professor deve passar coisas boas, para o aluno ser alguém na vida. Dentre muitos sentidos que explodem nesse recorte, vamos nos ater apenas ao que diz respeito ao professor como “transmissor” de conhecimentos, e ao professor como “modificador de destinos” (Coracini, 2000). Tanto no primeiro caso, quanto no segundo, emerge, no discurso do sujeito-professor E, o conceito de ensino

tradicional, ou seja, nesse tipo de ensino o professor deve “passar” coisas para os alunos, assim como tem grande responsabilidade sobre seus destinos. Essa noção se coaduna com a de ser professor porque tem “dom” para sê-lo. Na meada do fio discursivo de E, é esse o conceito de ensino que predomina.

Para finalizarmos esse quadro de discussão a respeito do que significa ser professor de português, analisemos as imagens que se manifestam no discurso de F.

F: passar coisa nova/ trocar informação/ trocar experiência/ o professor saiu daqui/ guardou o material/ chega em casa e esquece// não tem essa disciplina...mas se você marcar um grupo de estudo/ ai é um compromisso/ mas você sozinho/ mas o que está acontecendo?// será que sou eu a culpada...eu vi que a culpa não é só do professor// que já desde o ensino fundamental...desde a primeira infância o aluno espera que o professor esteja muito bem preparado// que saiba passar esse conteúdo// criar um aluno pensante... que saiba contextualizar o conteúdo... escrever um texto...falar corretamente// souber expressar...se comunicar...colocar pra fora suas idéias...você vai passando alguma coisa que te passaram/ que seja prático// eu me cobro muito com relação a isso...criaram uma imagem do professor de português como aquele intelectual que tem em saber expressar muito bem...escrever muito bem/ o texto dele tem de ser perfeito// eu acho que o professor de português teria de ser assim... o professor está com uma auto imagem muito baixa/ será que não somos nós mesmos os responsáveis por isso?/ colocar uma sementinha// meio um trabalho de formiga/ mas que eu plantei uma sementinha...o professor vai ter que ser um mediador...faltou uma preparação dentro da faculdade// como trabalhar com o aluno como ser humano// não como uma caixinha aberta...ser esse mediador// a gente se perdeu entre o tradicional...e o solto agora/ só o texto/ só texto...as vezes o aluno/ tem as idéias/ mas não consegue organizá-las/ no papel/ porque falta esse domínio da nossa antiga gramática...não se resolveu o aluno ficar só lendo...o que vamos fazer? O professor tem que ser criativo meio artista.

No imaginário de F, professor de português deve *passar coisa nova, criar um aluno pensante, contextualizar o conteúdo, saber organizar o conteúdo, ser prático*, e mais, *o professor vai ter que ser um mediador, tem que ser criativo...meio artista*. Nessas representações, diferentes vozes atuam, constituindo heterogeneamente, esse sujeito. F desliza da posição-sujeito professor transmissor, cuja tarefa é passar conhecimentos, para as de um ser onipotente, que pode “criar”, e que vê o aluno como alguém destituído da capacidade de pensar, a qual lhe será conferida por um ato de criação do professor. Insinua-se o conceito de aluno como tábula rasa, próprio da escola tradicional. Ao lado desses conceitos, emergem outros, indicando a presença de outras vozes. A voz dos cursos

de formação aparece em marcas lingüístico-discursivas como “contextualizar”, “mediador”, “criativo”, “artista”, constituindo o discurso e a subjetividade desse professor.

Segundo Orlandi (1999, p. 40), *na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições*. Nesse sentido, o que entra em funcionamento, no discurso, é o sujeito, na perspectiva de sua posição discursiva, decorrente de suas representações. Delineando-se na sua relação com outros discursos, os dizeres de F apresentam uma multiplicidade de vozes agindo em seu percurso de formação docente. Assim, à medida que o sujeito age, via discurso, é também agido, pois possibilita, mesmo que de forma inconsciente, que outras vozes falem nele, e através dele.

F considera que o professor precisa *trocar informação/ trocar experiência*. Ao que parece, essa “troca” de informação e de experiências é vista como condição básica para sua formação. O sujeito não fala em produzir conhecimentos, mas apenas em negociar aqueles que estão disponíveis. Embora considere necessário o estudo, F afirma que o professor *não tem essa disciplina* para o estudo, ou seja, sugere que o professor não estuda sozinho. Depende de que outros organizem, para ele, esses períodos de dedicação à formação. Isso equivale a dizer que o professor não se vê como sujeito no seu processo de formação profissional, mas como alguém que precisa ser conduzido por outro. Essa noção de falta de autonomia é reforçada quando o sujeito-professor F diz *você vai passando alguma coisa que te passaram*, revelando a mais absoluta dependência de práticas pedagógicas que estiveram presentes em sua formação escolar e profissional. Observemos, nesse trecho, a sujeição do professor a fazeres docentes que lhe eram exteriores e anteriores, de forma passiva, os quais orientam suas ações pedagógicas.

Na seqüência *criam uma imagem do professor de português como aquele intelectual que tem que saber expressar muito bem...escrever muito bem...saber se comunicar...eu acho que o professor de português teria de ser assim...lavar uma ata*, explodem vozes pertencentes a diferentes concepções de linguagem. Ao mesmo tempo que presentifica a noção de linguagem como expressão do pensamento, F presentifica-a, também, como meio de comunicação. A princípio, essas representações, no dizer de F, são feitas por outras pessoas. Mas F concorda com elas e, além disso, vê o professor de português também com a função de escriba (“lavar uma ata”), isto é, alguém cujo grau de intelectualidade é superior, e que, portanto, pode exercer o sagrado exercício da escritura.

Acresce-se a isso, a imagem altamente positiva do ato de “lavar uma ata”. Essa ação parece ser extremamente sofisticada para F.

Outro aspecto evidenciado no discurso do sujeito-professor F diz respeito ao fato de que, em suas imagens, *o professor está com uma auto-estima muito baixa*, o que questiona da seguinte forma: *será que não somos nós mesmos os responsáveis por isso ?* O uso do marcador de negação “não” evidencia que o ponto de vista do sujeito, a respeito dessa questão, é orientado no sentido da afirmação, ou seja, dizer “será que não somos ...” equivale a afirmar que “somos nós”. No ato de perguntar, o sujeito encaminha sua posição.

Assim como em discursos analisados anteriormente, no material lingüístico-discursivo de F também aparece a metáfora do professor-jardineiro, do professor-semeador (*de repente...colocar uma sementinha...que eu plantei uma sementinha*), associada à idéia de fecundação. A metáfora do professor-formiga, que trabalha árdua e incansavelmente (assim como fazia a formiga, na fábula A Cigarra e a Formiga, de La Fontaine), a cada dia e todos os dias para, no inverno (ao aposentar-se?) ter seu sustento garantido, aflora no discurso de F. A comparação à formiga explicita o conceito de indivíduo, de um ser que, independente da coletividade, do social, é capaz de exercer sozinho seu ofício.

Observamos, no trecho *faltou uma preparação dentro da faculdade// como trabalhar com o aluno como ser humano// não como uma caixinha aberta*, uma crítica ao tipo de formação proposto pela academia, em que não se considerou o outro (o aluno), ou seja, a relação do professor, em sala de aula, era marcada pela unilateralidade. Além dessa crítica, no trecho acima, o sujeito-professor F nega o *behaviorismo*, cujo conceito de aluno pode ser associado a uma caixinha que, aberta, possibilitaria a ação do professor.

O sujeito-professor F, apesar de deixar escapar, em seu discurso, vozes que nem sempre remetem à escola tradicional, considera que o ensino gramatical é necessário. Vamos a um recorte: *a gente se perdeu entre o tradicional...o estudo da gramática e o solto/ só o texto...faltou um equilíbrio em relação a isso...às vezes o aluno tem as idéias/ mas não consegue organizá-las/ no papel/ porque falta esse domínio/ da nossa antiga gramática...não resolveu o aluno ficar só lendo/ lendo*. Nota-se, nesse fragmento, que, no imaginário de F, o ensino da gramática era sólido, seguro, enquanto que o trabalho com o texto, considerado a partir da lingüística textual, uma das ramificações da lingüística da enunciação, representa algo solto, movediço, portanto um terreno inseguro para se

caminhar. Sua fala sugere que o ensino gramatical possuía âncora, a própria gramática, ao passo que o outro, em sua perspectiva, parece não ter fundamento teórico. Isso pode ser indício de que as teorias do texto estiveram menos presentes, em sua formação, do que as gramáticas normativa e descritiva. Daí o ensino gramatical ter a aparência de um porto seguro, sentido que era reforçado por ser tomado como verdade inquestionável. Entre trabalhar com o que supõe conhecer e com o que não conhece, o professor tende a apoiar-se no primeiro.

F associa a dificuldade de escrever, que observa no aluno, à falta de domínio da gramática, e, diga-se, da gramática normativa, ou seja, para escrever “corretamente” é preciso aprender a norma. Quando diz que *não resolveu o aluno ficar só lendo/ lendo*, afloram, no discurso desse sujeito, as limitações a que estavam relegadas as atividades de leitura e de estudo do texto, dado o despreparo dos docentes em relação a essa questão.

Certamente outros tantos sentidos se mostram nos excertos acima transcritos, e não foram por nós contemplados, porque fazê-lo parece-nos tarefa impossível. Mas, a partir do que foi analisado, podemos tecer algumas considerações a respeito das imagens que os professores sujeitos dessa pesquisa fazem sobre o que significa ser professor PLM, sobre seu papel na formação do aluno.

No imaginário desses sujeitos, a figura do professor de português esteve, regularmente, associada ao papel de transmissor de conhecimentos, função atribuída ao professor da escola tradicional. O professor é visto como “dono do saber”, como alguém que, em nome do progresso, deve “cobrar”, do aluno. É considerado tarefa do professor de português, por esses sujeitos, ensinar o aluno a escrever corretamente, a falar corretamente. Nesse sentido, o ensino da gramática normativa é visto como condição primeira para a produção e para a interpretação de textos.

Nos discursos dos professores ocorreram identificações com diferentes profissões, tais como a de professor-sacerdote, de professor-jardineiro, de professor-construtor, de professor-criador, de professor-formiga, dentre outros. Além disso, no dizer desses sujeitos, a “missão” do professor ultrapassa o campo da intelectualidade, atingindo não só o corpo do aluno (preocupações com seu bem-estar físico, por exemplo), como também as cercanias de sua alma e de seu destino, fazendo emergir a figura do professor “modificador de destinos” (Coracini, 2000).

Embora vozes diferentes das que remetem à escola tradicional tenham se mostrado, nos discursos analisados, observamos a dominância desta, em todos os recortes analisados, o que é indício de que, no percurso de formação profissional desses sujeitos, afetados pelo social, pelo histórico e pelo ideológico, e em seu fazer docente, é o ensino tradicional que orienta, freqüentemente, suas tomadas de decisões.

Na análise de recortes dos discursos dos professores, até aqui desenvolvida, foi-se configurando a dominância do conceito de professor da escola tradicional, qual seja, a de um profissional possuidor do conhecimento a ser transmitido para o aluno. A partir de agora, embora já tenhamos feito rápidas alusões a respeito, passaremos a rastrear, na materialidade lingüístico-discursiva que compõem os recortes da fala desses sujeitos, concepções de leitura, de leitor.

2.4 Discursos Sobre Leitura: imagens do professor PLM

Na seqüência, pretendemos discutir a constituição dos discursos (e dos sujeitos) dos professores PLM, sobre a leitura como uma atividade profissional, em que consideraremos a sua dimensão presente, assim como buscaremos perseguir sentidos produzidos historicamente a esse respeito. Queremos salientar que, no *corpus* em questão, há inúmeros aspectos que poderiam ser analisados, como o da escrita, o dos materiais didáticos etc. Entendemos que seria impossível contemplar a todos, neste trabalho. Por isso, na reflexão que segue, tomaremos, como alvo, apenas os conceitos de leitura e de leitor, os objetivos que movem as leituras dos professores do grupo pesquisado, na perspectiva das imagens que permeiam seus discursos, até porque esses são mais recorrentes do que, por exemplo, a escrita. Outras questões poderão ser objeto de estudo em trabalhos futuros.

A seguir, não discutiremos falas isoladas, como o fizemos anteriormente, mas reuniremos trechos que apontam para uma convergência de sentidos, não sem antes definirmos alguns conceitos que movem nosso gesto interpretativo.

O processo de leitura pode ser definido de várias maneiras, dependendo do enfoque que se queira dar. Paulo Freire (1994, p.11), por exemplo, afirma que *o ato de ler não se*

esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Ler o mundo significa estar nele, e nele e com ele interagir. O ato de leitura vai se configurando, assim como o leitor, no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais, até aquelas resultantes da inter-relação do sujeito com o universo social e cultural de que é parte. Kramer (1999, p. 134) entende que ler é produzir significados, e que ser leitor é ser produtor de significados.

As definições acima esboçadas apontam para uma característica básica do ato de ler, isto é, que envolve uma ação, uma prática de natureza social, situada em relações históricas e discursivas. Assim, pensar o professor de português como leitor requer que o tomemos como um sujeito que constitui e que é constituído no e por um contexto social, e cujas formas de acesso e desempenho da leitura interferem em sua constituição. Kramer (op. cit.) aponta a escola como uma das instâncias responsáveis pela garantia e pela democratização da leitura. Nesse espaço emerge a figura do professor de português, um dos agentes da prática social da leitura. Isso implica pensar no perfil desse leitor.

Batista (1998) reconhece que a prática de leitura e de apreensão de conhecimento, por parte dos professores, é algo complexo e que carece de um melhor dimensionamento. Para ele, o professor é, freqüentemente, apontado como um *não-leitor*, por diversos segmentos como a imprensa, o discurso das editoras produtoras de livros didáticos, o discurso dos formadores de professores, dentre outros. O resultado de seu estudo mostra os docentes como *leitores que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem* (idem, p. 27).

Nessa perspectiva, o autor considera leitores, os professores, porque estão inseridos no meio letrado, estão imersos no universo escolar – lugar de predomínio da escrita, e por serem mediadores entre escola e grupos sociais com os quais interagem, mantêm grande proximidade com a escrita.

Mas...e onde se formou esse leitor? Num lugar em que as práticas de leitura têm se voltado, prioritariamente, para o domínio alfabético, para o conteúdo educativo dos textos lidos, e para sua forma de expressão. Sua finalidade é a aprendizagem de valores, de conceitos, que deve ser garantida através de um controle rigoroso do professor, cuja função

será a de conduzir o processo de leitura, de acordo com o que a escola entende como leitura. Nesse sentido, Batista (idem, p.46) entende que *os professores seriam...leitores “escolares” e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e a prática docente, nas competências e nas disposições escolares, adquiridas ou utilizadas escolarmente*. Assim, se sua formação de leitor depende da escola, ao se aproximarem de um texto, os professores, possivelmente, utilizar-se-ão dos mesmos meios de aproximação do texto empregados por essa instituição. Disso resulta leitores não autônomos ou, na ótica de Batista, *excluídos tardiamente*, ou cuja *inclusão social e cultural é relativa*, porque embora tenham tido acesso à escola, os professores não se apropriaram dos *proveitos escolares e dos benefícios sociais correlativos* (idem, ibidem, p. 56). Tal quadro assim se delineia, porque os estabelecimentos de ensino falseiam a democratização do conhecimento, através de práticas pedagógicas que fingem uma inclusão. Além disso, mesmo tendo cursado o ensino superior, essa formação parece não ter sido suficiente para permitir, ao professor, uma *relação não-escolar com a leitura* (Batista, 1998), conforme veremos mais à frente, nos discursos dos professores.

Após termos nos perguntado onde o professor “aprendeu” a ler, consideramos o tipo de leitura de que alçam mão os docentes. Britto (1998) afirma que, pelas próprias condições de trabalho, pelo tipo de formação e pela submersão na cultura escolar, as leituras docentes acabam se limitando aos materiais didáticos. Assim, o que poderia servir como um dos insumos à formação do aluno, acaba sendo instrumento de informação e de formação do professor. O autor entende que a leitura docente limita-se a *um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático* (idem, p. 77).

Pudemos observar que, nos discursos dos professores, foi regular a questão do objetivo por que lêem: a necessidade pragmática.

- A) *eu estou fazendo mais leituras a respeito de como montar uma aula de português/ como você explicar o ensino da língua que eu estou me inteirando mais// mas é por uma necessidade/ que estou indo atrás...e nesse tempinho eu leio um pouco também/ e em casa um pouquinho// mas eu estou precisando ler mais ((risos)) com certeza*
- B) *é para eu poder acompanhar o mundo/ os acontecimentos...eu tenho o privilégio de ter/ CNN// ter internet/ que daí eu vou lá ((incompreensível)) dar uma olhadinha ((riso)) nos jornais que está tudo ali tudo já resumidão// mas senão/ e livros assim eu adoro ler// eu gosto muito de ler// eu/ tipo assim/ eu pego um pouquinho antes de*

dormir/ eu boto uns 15 minutos para ler// mas é só também// e tem dias que eu nem estou a fim// mas eu adoro ler...quando os alunos estão fazendo alguma atividade...se dá um espacinho...então eu estou lendo// é esse o tempo que eu tenho// senão/ não

- C) *eu tenho tentado ler muita coisa/ tudo o que aparece/ só que não está dando tempo/ eu tenho lido nossas obras literárias...sempre procurando ler// para ver como é que está a questão da literatura infanto-juvenil/ para eu poder acompanhar...antes de passar para o aluno quais os livros que eu vou adotar...porque eu tenho que acompanhar/ faz parte do trabalho...lendo mesmo para poder saber o que vou aproveitar/ em sala de aula/ com meus alunos;*
- D) *leitura// de algum material que você queira aprofundar/ para ter um material a mais para trabalhar...que nosso principal objetivo é que o aluno desenvolva o gosto pela leitura// e se você começar a cobrar muito// ela não desenvolve esse gosto pela leitura// ele vai ler como uma obrigação/ não como uma/ como um prazer*
- E) *olha quase nada// é até um vergonha assim mas quase não dá tempo mesmo...eu não tenho lido ultimamente e ainda principalmente agora como a gente teve greve/ você também está lecionando durante o Sábado/ então// nesse momento eu não estou lendo...eu gostaria mesmo na parte de língua portuguesa...todos aqueles autores da literatura...que eu tenho pouca leitura de literatura...então/ como professora/ é falha né?*
- F) *Constante leitura/ ter acesso a vários tipos de leitura/ várias informações para poder passar para o meu aluno*

Esses fragmentos evidenciam que a leitura é feita com *finalidade pragmática* (Britto, 1998), e um dos tipos de texto lidos é o de literatura.

Segundo a fala de B, além de livros, fazem parte de suas leituras os jornais televisionados, nos quais dá *uma olhadinha*, em razão de que o tipo de texto por eles veiculados, já está *resumidão*. Outro aspecto explicitado na fala de alguns desses docentes diz respeito ao fato de que o exercício da leitura é algo esporádico e rápido. O uso do sufixo diminutivo *-inho*, presente tanto na fala de A)...*e nesse tempinho...um pouquinho*, quanto na de B)...*dar uma olhadinha...pego um pouquinho...se dá um espacinho*, evidencia que, ou não se tem tempo para a leitura, ou ela tem significado relativo para esses docentes. Orientando-nos pelo conceito de discurso postulado por Foucault (1987), como um jogo estratégico de luta, o discurso pode ser *instrumento e efeito de poder*, mas também *obstáculo, ponto de resistência*. Assim, *poder e saber*, para Foucault, articulam-se no discurso. Se olharmos o percurso de formação desses docentes, observaremos que a sua relação com a leitura resulta da relação que a escola tem com a leitura. O professor é um leitor *escolar* (Batista, 1998), pois ao longo de sua formação, o discurso pedagógico, através de suas práticas de leitura, assim constituiu esse leitor, ou melhor, assim o

disciplinou. Apontamos a presença, na escola, do *poder disciplinar* referido por Foucault (1979, p.119), cujo instrumento de poder é a disciplina, a qual *fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis*. Afetado por esse processo, enquanto discente, o agora docente, além de trazer essas marcas para a sua ação profissional, e novamente inscrito no universo escolar, em que o poder disciplinar o atinge sob as mais diversas formas, como em suas condições de trabalho, por exemplo, grande número de turmas, salas superlotadas, o controle do tempo etc., está condicionado a não só reproduzir essas práticas, como também a legitimá-las.

Ao se referir à Internet, CNN, jornais, B projeta uma imagem (Pêcheux, 1975) de professor atualizado, informado:... *eu tenho a o privilégio de ter CNN, internet*, que parece não corresponder ao que ele é, o que pode ser flagrado pelo uso do diminutivo, no período *daí eu vou lá dar uma olhadinha*. A insistência desse sujeito, na imagem de professor atualizado, mostra a voz dos formadores de professor atuando em seu discurso. O princípio da heterogeneidade, característica fundamental do discurso, segundo Authier-Revuz (1990), aponta para a constituição heterogênea desses sujeitos, em que diferentes vozes habitam. Observemos que esse sujeito diz *adoro ler...gosto muito de ler*. A ênfase em mostrar gosto pela leitura é dada para atender à imagem que B faz da imagem que supõe que a sociedade faça de um professor de português. Do contrário, que sentido podemos atribuir ao fato de que *adora ler*, mas que lê *um pouquinho antes de dormir...*, como se fosse apenas para cumprir com uma obrigação que se lhe é colocada pelo outro. Essa imagem aparece também na fala de C: *ah eu tenho tentado ler muita coisa, tudo o que aparece...* Se por um lado C *tem tentado* informar-se, por outro, faz isso lendo *tudo o que aparece*, ou seja, não ocorre uma busca seletiva de leituras. É como se as escolhas de leituras fossem obra do acaso, o que equivale a dizer, nesse caso, que é importante estar informado, mesmo que as informações não sejam relevantes. Na fala de A, observa-se, como em B e em C, que a imagem que faz de professor de português é a de um docente informado, que lê. Daí o uso do sintagma preposicionado *com certeza*, no trecho *mas eu estou precisando ler mais...com certeza*, que expressa a apreciação que esse sujeito faz a respeito da relação professor/leitura. Trata-se de um enunciado cuja orientação argumentativa é contrária à conclusão implícita no enunciado anterior. Há um não-dito, mas implícito, uma voz que A tenta anular.

Ao dizer *leio um pouco*, aflora, no discurso de A, a imagem de professor que tenta se aproximar daquela veiculada pelos cursos de formação, pela academia etc. Ducrot (1972) entende que a expressão *um pouco* serve para *delimitar quantitativamente o limite de um julgamento* (p. 206), restringindo uma afirmação. Nesse caso, quando o professor diz *leio um pouco*, afirma que lê, mas restringe esta afirmação. Mesmo atenuando uma afirmação, *um pouco* expressa uma aceção positiva sobre o exercício da leitura, uma vez que, segundo esse autor, essa expressão situa-se no *começo do movimento progressivo que vai do zero ao infinito* (op. cit., p. 228). Quando diz *mas eu preciso ler mais*, o caráter deôntico confirma a presença desse discurso já instituído, com o qual procura estabelecer uma negociação. Essa identificação com a representação positiva de professor, como aquele que lê constantemente, desautoriza a imagem anteriormente explicitada, a do que ele é, para identificar-se com a do que espera-se que ele seja. Essa imagem idealizada de professor, que *precisa estar preparado para assumir as múltiplas funções que lhe são exigidas* (Coracini, 2000, p. 151), concorre com a do professor que lê *um pouco*.

Importa-nos, também, observar a predominância do uso do pronome “eu” acompanhado de verbo de ação, A)...*eu estou fazendo...eu leio...*, B)...*eu vou lá...eu pego...eu estou lendo*, C)...*eu tenho tentado...para eu poder acompanhar...eu vou adotar* etc, que marca um esforço para a manutenção da representação de um sujeito centrado, uno, indiviso (Coracini, 2000:149). Essa identidade de sujeito centrado, é atravessada, no entanto, por vozes que incitam outras identificações, deslocando-o de si. Nesse sentido, Hall (1997) diz que o sujeito não tem *uma* identidade, mas que tem momentos de identificação, o que é corroborado por Coracini (1999, 2000).

Não sendo um leitor formado para a autonomia, e tendo seu tempo preenchido por aulas ou outras atividades delas decorrentes, o professor mantém uma relação de tensão com a leitura, em que, de um lado está “invisivelmente” colocado que, para o professor “dar” aula, basta a leitura do livro didático, e, por outro, projeta-se a imagem de professor ideal, que lê com frequência e com profundidade, diferentes tipos de textos. É nesse espaço de tensão que podemos situar os professores sujeitos desse estudo, como sujeitos divididos, em que habitam diferentes vozes, como a do Estado, através do discurso dos formadores de professores, a da academia, a da sociedade, dentre outras. Nesses sujeitos há discursos de outros sujeitos, que emergem no discurso dos primeiros, sem que estes o percebam. Segundo Pêcheux (1975), é na relação com o discurso outro que a identidade discursiva se

constrói, e que, inscrito em uma determinada FD, esta se encarrega de dissimular não só a sua relação de dependência com o interdiscurso, mas também com a *objetividade material contraditória, o sempre-já-aí*, do interdiscurso, implicado no *complexo das formações ideológicas*. Como últimas considerações, embora sempre provisórias, os discursos desses sujeitos, dispersos, heterogêneos, marcados pelo interdiscurso, mostram, no grupo pesquisado, o leitor que a escola, a academia, os cursos de formação de professores, dentre outros, constituíram.

2.5 Teorias Lingüísticas Subjacentes ao Discurso do Professor PLM

Entendemos, com Nóvoa (1992), que é na construção do seu processo identitário que o professor produz o seu modo de ser docente. Nesse sentido, o processo de identificação é um lugar de lutas e de conflitos. A identidade vai se formando, nesse espaço de tensão, marcada pela presença de forças que incidem sobre o pensar e o fazer docente. Interagindo com o outro (colegas, alunos, ex-professores, materiais didáticos, formadores de professores, família, igreja, mídia, discurso oficial do Governo, da Secretaria de Estado da Educação), o sujeito é também por ele atravessado. O uso do “também” se justifica por entendermos que o sujeito, operando criativamente em sua atividade discursiva através das escolhas da materialidade lingüística que estruturam seu discurso, trabalha a partir e sobre outros discursos. Nessa perspectiva, retomamos o conceito de ideologia defendido por Foucault (1979), como possibilidade de resistência, a partir das relações de poder-saber. Entendemos o sujeito inscrito em práticas de resistência, pois, conforme Pêcheux (1995) *não há dominação sem resistência (...) é preciso ousar pensar por si mesmo* (p. 304). Não estamos defendendo a idéia de um sujeito intencional, nem tampouco negando que seja atravessado pelo inconsciente e afetado pelo social, pelo histórico e pelo ideológico, mas que as escolhas do material lingüístico são decorrentes do trabalho do sujeito, a fim de produzir efeitos de sentidos.

Tendo em vista a constituição heterogênea, multifacetada, do sujeito, passaremos, de ora em diante, à observação das concepções de linguagem, de língua e de ensino que

constituem a subjetividade do professor de português, e que orientam as tomadas de decisão do seu fazer docente. Consideramos que tais concepções não são neutras, porque produzidas por sujeitos históricos, sociais e ideológicos, e porque foram também influenciadas por movimentos em diversas áreas do conhecimento, mas mais especificamente na área da lingüística, como explicitamos na primeira parte deste trabalho. Entendemos que, por detrás do pensar e do fazer docente, há pressupostos teóricos, os quais podem explicar determinados movimentos desse pensar e desse fazer.

Os sujeitos dessa pesquisa foram indagados a respeito dos objetivos do ensino da língua portuguesa LM, para o que produziram sentidos, dos quais pretendemos evidenciar alguns, na seqüência:

A) *a gente procura esclarecer a importância do domínio da língua// a necessidade de saber escrever e se expressar...formação de leitura/ escrita e produção// que eles consigam se manifestar e ir para a frente...a língua padrão ainda é uma forma de dominação// para ele conseguir alguma coisa tem que// dominar a língua...formar um aluno/ que saiba entender e interpretar// que saiba se colocar tanto oralmente quanto na escrita...a gente sempre parte do texto e trabalha no texto// se a gente trabalha oração coordenada e subordinada/ peço para eles identificarem o que é uma e o que é outra e se quando se para perde o sentido...eu analiso mais a idéia...para eles completarem com as conjunções...a gente procura cobrar meio direto a argumentação...*

Na perspectiva do sujeito A, é preciso aprender português para se ter domínio da língua. Pode-se dizer que no trecho *dominar a língua*, escapa uma imagem de língua como um inimigo, um oponente que é preciso dominar, domar. Esse domínio se justifica, segundo A, pela *necessidade de saber escrever e se expressar*. A língua, nesse sentido, é concebida como instrumento para a expressão do pensamento. Quando o sujeito fala em domínio da língua, refere-se à norma culta ou língua padrão, mais especificamente em sua modalidade escrita.

Quando diz que *a língua padrão ainda é uma forma de dominação*, o sujeito repete um discurso já instituído. Ora, a língua entendida como padrão, historicamente, em nosso país, assim como em Portugal, era falada pela burguesia dominante (Bastos, 1995). Como no passado quem freqüentava a escola vinha dessa classe social, justificava-se o estudo dessa norma. Com a “democratização” do acesso à escola, outras variantes lingüísticas foram introduzidas em suas cercanias, embora normalmente não sejam consideradas pelos professores. Assim, mesmo diante dessa diversidade de linguagem, o ensino de português,

na perspectiva desse sujeito-professor, continua voltado para a norma padrão. Parece-nos que a idéia de que dominando a língua se possa ascender socialmente está um tanto equivocada, visto que há outros fatores que entram em jogo nesse processo de ascensão, como o econômico, por exemplo. No dizer de A, o domínio da língua é considerado como único meio para que *o aluno consiga ir para frente// se virar*.

Logo à frente, o sujeito A amplia o foco de abrangência do ensino da língua (*formar um aluno que saiba entender e interpretar// que saiba se colocar tanto oralmente quanto na escrita*), ou seja, os objetivos passam a ser “ler”, “falar” e “escrever”. A voz que se manifesta nesse segmento é a do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1992), segundo o qual, o ensino da língua portuguesa deveria girar em torno desses “eixos”: oralidade, leitura e escrita. Todos os esforços do professor de português, segundo A, deveriam ter como ponto de convergência esses objetivos.

A voz dos especialistas também se mostra no discurso do sujeito-professor A, através de marcas lingüístico-discursivas como *a gente sempre parte do texto e trabalha no texto*. Com o advento da lingüística textual, o objeto de estudo passou a ser o texto, e não mais a palavra ou as frases isoladas. O texto, nessa linha da lingüística, é visto como o centro do trabalho com a linguagem, como produto de uma determinada visão de mundo, marcada histórica e socialmente.

Embora em sua fala se manifeste alguma terminologia desse ramo dos estudos da linguagem, ao tentar explicitar em que consiste “partir do texto” e “trabalhar no texto”, uma outra voz silencia a primeira (*se a gente trabalha oração coordenada e subordinada/peço para eles identificarem o que é uma e o que é outra*), aquela que defende a necessidade de estudar a estrutura da língua na perspectiva de sua taxonomização. Estudar uma língua é classificar suas estruturas, sob a crença de que, dessa forma, o desenvolvimento da “expressão” oral e escrita estará garantido.

Deslizando novamente para a posição-sujeito anterior, A diz *eu analiso mais a idéia*, o que equívale a dizer que valoriza mais o conteúdo do que a forma. Em *para eles completarem, com as conjunções*, manifesta-se um tipo de prática pedagógica pertencente à linha estruturalista, que valoriza exercícios de completar lacunas. Quando fala em “argumentação”, o sujeito A transita para uma outra teoria da linguagem. Mostram-se, na fala desse sujeito, indícios da teoria da linguagem como uma ação intersubjetiva.

Poderíamos pensar que se fala não mais de um indivíduo expressando seu pensamento, nem de um emissor e de um receptor, elementos da teoria da comunicação, mas no caráter dialógico da linguagem (Bakhtin, 1982). Parece-nos, contudo, que, no discurso do sujeito A, a marca lingüístico-discursiva “cobrar” impede-nos de seguir nessa direção. Ao contrário, “cobrar” sugere uma relação vertical, em que o uso do poder de cobrança como forma de controle da aprendizagem pode significar impedimento para a efetivação do princípio bakhtiniano.

Nesse rápido gesto de interpretação de alguns segmentos do discurso de A, observamos que, nesse sujeito, habitam diferentes vozes que remetem a diferentes teorias da linguagem, de ensino e de língua, formando uma colcha de retalhos, que por vezes não se combinam, dados os traços que os distinguem em sua gênese. Mesmo assim, o sujeito-professor, ao falar de sua profissão, reúne-os, e os costura (os retalhos) na tentativa de dar a ela (colcha) a aparência de completude, de unidade.

Prosseguido em nossa discussão, e tendo repetido, para o sujeito-professor B, a mesma indagação dirigida ao sujeito A, passemos a olhar recortes do discurso daquele, procurando capturar efeitos de sentido que lhe são constitutivos.

C) *todo o contexto você tem que ver como língua/ linguagem// eu acho que linguagem é a própria comunicação// eu poder chegar aqui e falar com você// sem preocupação se eu estou me expressando corretamente...eu tenho que saber na forma escrita...eu tenho que poder fluir...estudar a linguagem é você ter o domínio das coisas// da situação// da tua própria vida...5ª série a gente trabalha mais com interpretação e produção// na 6ª série a gente trabalha mais a gramática sempre dentro do texto/ sempre dentro do contexto...((de 5ª a 8ª série)) a gente nunca trabalha gramática pura/ já nos 2º e 3º anos ((Ensino Médio)) a gente trabalha um pouco a gramática pura// o que eles têm que dominar mesmo/ que são as regências/ os verbos/ no primeiro ano/ mais a parte de morfologia/ fonética/ a gente divide um pouco os conteúdos por série...((no Ensino Médio)) eles já estão maduros/ já a gente consegue trabalhar mais a parte da gramática pura// mais tradicional/ como sempre foi feito...eles já conseguem entender o porquê disso...o objetivo maior é transmitir o conhecimento*

A marca lingüístico-discursiva “contexto”, explicitada logo acima, indica a presença da voz da academia, dos formadores de professor. Desempenhar o ensino da língua considerando o contexto, significa entender que a interação, via linguagem, é resultado de um trabalho coletivo, histórico e social dos sujeitos. Esse é o universo da lingüística da enunciação, mais precisamente da pragmática, a qual considera não só os

atos lingüísticos, mas os contextos em que estes são produzidos. Nessa teoria, segundo Benveniste (1976), o centro de atenção não é o texto, mas a língua em funcionamento, a relação do locutor com a língua, considerando-se que *é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente*, e que *uma e outra são aprendidas pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato* (op. cit., p.27, 31).

Ao dizer *todo o contexto você tem que ver como língua/linguagem*, o sujeito B confunde os conceitos de língua e de linguagem. Ambas parecem ser a mesma coisa. Um pouco mais à frente, escapa uma outra voz que concebe a linguagem como *a própria comunicação*, e comunicar-se significa poder fazer uso da língua sem a preocupação com as noções de “certo” e “errado”. Nessa perspectiva, a língua é um código a serviço da comunicação, o qual, segundo Saussure (1998), é um conjunto de signos regidos por regras. Através desse código, um emissor transmite uma mensagem a um receptor, que também precisa, para tanto, dominar o código. Nessa perspectiva, o sujeito é capaz de internalizar o saber, que lhe é externo, por meio da repetição. Tendo sofrido influência da doutrina psicológica behaviorista, o ensino fundamentado na teoria estruturalista da linguagem caracteriza-se como descritivista, e tem como ponto de apoio as gramáticas normativa e descritiva, objetivando observar a língua em funcionamento. De cunho *behaviorista*, a aprendizagem é entendida como um processo de condicionamento.

A preocupação com a escrita aparece, no discurso de B (*eu tenho que saber na forma escrita*), como uma necessidade da qual o sujeito não pode prescindir. Esse sentido é captado através do uso de “ter que” - que, aliás, é extremamente freqüente nos enunciados de todos os entrevistados - que introduz, pelo pré-construído, uma “verdade” instituída fora do sujeito, e que já o constitui.

A noção de estudar a língua(gem) com a finalidade de dominar, explode, assim como no discurso de A, na fala de B. Para esse sujeito, a língua também é instrumento de dominação (*estudar a linguagem é você ter domínio das coisas// da situação// da tua própria vida*). B sugere que, dominando a língua, o sujeito passa a ter o controle absoluto de sua existência. Essa concepção de língua revela um sujeito identificando-se com o ensino tradicional, guiado pela gramática normativa, que tem como alvo de estudo a norma padrão.

Na seqüência seguinte, o sujeito-professor fala de divisão de conteúdos (*5ª série a gente trabalha mais com interpretação e produção// na 6ª série...gramática dentro do texto...dentro do contexto...nunca a gramática pura...((no Ensino Médio)) um pouco...a gramática pura// o que eles têm que dominar mesmo/ que são as regências/ os verbos...1º ano...morfologia...a gente divide um pouco os conteúdos por série*). Ao falar da organização curricular, B identifica-se com duas vozes que se opõem, a dos formadores de professores, que vulgarizam teorias ligadas à lingüística da enunciação – o que se observa em marcas lingüístico-discursivas como “interpretação”, “produção”, “texto” e “contexto” – e aquela que não descarta o exercício gramatical “puro”. No imaginário de B, aflora a noção de repartição rígida do conteúdo, a partir da qual se entende o processo de aprendizagem como progressão de um estágio a outro, do texto para a gramática, ou de uma visão mais ampla para uma visão micro da linguagem. A orientação metodológica dirige-se do concreto para o abstrato. Em todo o trecho destacado, observamos que a voz do ensino tradicional permanece, mesmo que, em alguns momentos, sob a aparência de uma concepção mais contemporânea de linguagem, de ensino etc.

A sujeição de B, a um discurso já instituído, resvala quando diz trabalhar a *gramática pura// mais tradicional/ como sempre foi feito*. O uso de “sempre”, mostra um sujeito buscando respaldar sua prática em práticas anteriores e de outrem. Dizer *como sempre foi feito*, equivale a afirmar que não só ele, mas todos os professores de português, invariavelmente, e em qualquer tempo, ensinam a gramática tradicional. Além da busca por cumplicidade, emerge o sentido de que se “sempre” foi assim, é porque é adequado e que, se não o for, a culpa pelo equívoco tem de ser dividida por todos. Nesse enunciado, o sujeito-professor B coloca em cena o discurso do outro, como um discurso de poder e de verdade. Dessa forma, o sujeito acentua ainda mais que é ele quem possui um saber e um fazer, que são legítimos, porque “sempre” foi feito assim. D constrói imagens de si, a partir de imagens que faz da prática de outros professores. Em *como sempre foi feito*, há indícios de que o sujeito, para garantir um efeito de verdade, de adequação de sua prática docente, busca, no outro, testemunhos para o seu dizer. Segundo Pêcheux (1995, p.167), *é a forma-sujeito...que tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso*. Nessa perspectiva, afetado pela ideologia, o sujeito-professor tende a esquecer-se dessa interpelação. O fio do discurso do outro incorpora-se ao seu tecido discursivo, dando-lhe aparência de homogeneidade. O outro, a voz da concepção tradicional de ensino de

línguas, irrompe na seqüência *o objetivo maior é transmitir conhecimento*. Conforme Bastos (1995) e Fávero (1996), nessa concepção de ensino, o aluno é concebido como um ser passivo, a quem cumpre a tarefa de ouvir, ler e copiar, com o objetivo de assimilar regras de uso da língua. No trecho *o que eles têm que dominar mesmo/ que são as regências/ os verbos*, evidencia-se esse conceito, com o qual se correlaciona o de transmissão de conhecimento, acima explicitado. Esse conhecimento consiste basicamente em saber as regras gramaticais, a fim de que o aluno domine a norma culta, em sua modalidade escrita. Na perspectiva de Travaglia (1996), esse tipo de ensino se classifica como prescritivo, em que é preciso memorizar regras para garantir o domínio da língua.

Com base na análise de recortes discursivos da fala do sujeito B, acima desenvolvida, observa-se que, em suas representações, afloram traços da concepção de linguagem tradicional, do estruturalismo e alguns relampejos da lingüística da enunciação. Entretanto, em seu intradiscurso, a voz que prevalece é a da primeira, ou seja, a da gramática tradicional.

A seguir, olhemos alguns fios da malha discursiva de C, quando se refere aos objetivos que orientam seu fazer docente em língua portuguesa LM, com vistas a localizar as concepções explicitadas logo acima.

D) *todo estudo parte de um texto/ ou se volta a ele...eu tenho que estudar a linguagem daquela época/ porque eu tenho que conhecer como eles se expressavam...nessa questão da construção do texto/ eu coloco que nós precisamos aprender a língua para podermos expressar...e que o outro possa entender a minha mensagem/ meu objetivo maior é a expressão...tem que se olhar na competência...o ensino da gramática/ a gente procura partir do texto// quando eu vou trabalhar pronome/ eu trago um texto que tem muito pronome// depois a gente faz aquela análise... então eu vejo a questão da análise lingüística*

Novamente, a voz dos especialistas se insinua no discurso de C, no trecho *todo estudo parte de um texto / ou se volta a ele*. Isto é, o texto, nas representações de C, pode servir de ponto de partida ou de chegada. Mas e o que significa partir do ou voltar-se para (o texto)? Quando fala de sua abordagem de gramática, esse conceito começa a se delinear (*quando eu vou trabalhar pronome/ eu trago um texto que tem muito pronome*). Ou seja, partir do texto pode significar usá-lo como pretexto para o estudo da morfologia (ou da sintaxe), na perspectiva de sua classificação. O sujeito professor não toma, neste caso, um texto qualquer como objeto de estudo, mas aquele que contemple um grande número de

ocorrências do tópico gramatical em questão. Parece-nos que o conceito de texto, enquanto uma produção sócio-histórica que possibilita a relação dialógica entre sujeitos, cede espaço ao conceito de texto como uma estrutura formal, acabada, pretexto para a aprendizagem da teoria gramatical.

Uma outra questão é que quem escolhe o texto é o professor, e não o aluno. Este continua não participando das tomadas de decisões que envolvem o ensino e a aprendizagem. O aluno não é ouvido porque, nessa concepção, é entendido como aquele que não sabe, aquele que está em processo de maturação (metáfora do aluno-fruta), como vimos no recorte discursivo de B, logo acima ((no Ensino Médio)) *eles já estão maduros*, e que, portanto, não sabe o que é necessário aprender. Cabe ao professor decidir a esse respeito, definindo o que o aluno deve saber, e como e quando isso vai acontecer, através de uma aparente ilusão de necessidade.

A essa definição de texto, pode ser acrescida uma outra (*nessa questão da construção do texto*), em que o seu processo de produção é comparado a uma construção. O uso do termo “construção” pode ser um respingo da linha pedagógica denominada Construtivismo (Azenha, 1998), que propõe a participação ativa do aluno no próprio aprendizado. Essa pedagogia, inspirada em estudos de Jean Piaget (1896-1980), um psicólogo suíço, desenvolvida e vulgarizada, especialmente em relação à aquisição da escrita, por sua aluna e colaboradora, a psicóloga argentina Emília Ferreiro, defende a idéia de que o sujeito não aprende da forma que é ensinado. Ao contrário, que a aprendizagem teria sua própria lógica, relacionada à faixa etária ou ao estágio cognitivo do aprendiz. No Construtivismo, é papel do professor ser mediador ou facilitador do processo de aprendizagem. O erro, nessa perspectiva, indica o caminho percorrido pelo aluno para chegar ao acerto. Um outro aspecto do Construtivismo está relacionado ao fato de que não se considera que o ensino da gramática seja o caminho para que o aluno escreva corretamente. Sob esse ponto de vista, o aluno deve primeiro dominar a escrita, para depois aprender a gramática, como uma sobre-reflexão do seu fazer lingüístico.

Embora esteja mais vinculado à questão da alfabetização, o Construtivismo orienta práticas docentes das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O mesmo não ocorre em relação às quatro últimas séries desse nível de ensino, tampouco no Ensino Médio onde, podemos dizer, circula uma vaga idéia a esse respeito. Talvez isso justifique apenas

poucas e rápidas alusões, no *corpus* estudado, a aspectos que lembrem essa teoria, como por exemplo, quando os sujeitos-professores falam de “construção” de texto, e do papel de professor como “mediador”.

O estudo da linguagem, na ótica de C, justifica-se pela necessidade de conhecer como as pessoas se expressam. Evidencia-se, no fio de seu discurso, a concepção de linguagem relacionada à expressão do pensamento. Para expressar o pensamento, é preciso que o sujeito saiba fazê-lo, obedecendo a regras que “ensinam” a maneira “correta” de falar. É como se a relação intersubjetiva dependesse apenas do sujeito que fala (ou que escreve). Ou seja, nesse sentido, o sujeito que fala supõe que tem controle sobre seu pensar e seu dizer, o que lhe permitiria conduzir, conscientemente, racionalmente, uma situação de interlocução.

A presença da marca lingüístico-discursiva *análise lingüística* (*eu vejo a questão da análise lingüística*) aponta para a voz das teorias da linguagem, veiculadas em cursos de formação docente, a partir da década de 80. Geraldi (1984) propõe algumas *unidades básicas do ensino do português*: 1. *A prática da leitura de textos*; 2. *A prática da produção de texto*; 3. *A prática da análise lingüística*. A *análise lingüística*, segundo esse autor, coincide com o “ensino gramatical” (p. 63). O que a distingue do trabalho com a gramática tradicional diz respeito ao ponto de partida para a sua realização. Enquanto na gramática tradicional o objeto de análise são os próprios exemplos extraídos, em geral, dos clássicos da literatura, na *análise lingüística*, o professor deverá partir do texto do aluno. O princípio que fundamenta essa prática é *partir do erro para a auto-correção* (idem, p. 63). De qualquer forma, considerando-se que o material necessário para esse tipo de atividade, sugerido pelo autor, comporta, além do *caderno de redações dos alunos*, um *caderno para anotações, dicionários e gramáticas*, a *análise lingüística* consta de um exercício de correção de “erros”, na escrita do aluno, tendo como orientação a gramática normativa, a qual considera como “correta”, aquela variante da língua que, segundo o próprio Geraldi, foi eleita como padrão por questões políticas e econômicas.

Voltando ao discurso do sujeito-professor C, observemos que o texto de que diz partir, não é o do aluno, mas aquele previamente selecionado pelo professor. Nesse sentido, podemos dizer que, sob o nome pretensamente moderno de *análise lingüística*, o que se vai realizar serão descrições da forma e da função do pronome, por exemplo. O que

inferimos da fala de C é que, embora tenha incorporado em seu discurso a marca léxico-discursiva *análise lingüística*, não significa que tenha incorporado os pressupostos que a engendram. Sob a etiqueta de *análise lingüística*, o sujeito-professor continua fazendo descrição gramatical, adotando um nome novo para uma velha prática.

No recorte em questão, observamos a manifestação da voz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), através do item léxico-discursivo “competência” (*tem que se olhar a competência*). O uso de *tem que* evidencia um sujeito que assume a voz do outro, como se fosse sua, dando-lhe um caráter de verdade incontestável.

O que parece ter ficado evidente, no recorte discursivo que acabamos de analisar, é que, constituindo a subjetividade desse sujeito-professor, há vozes advindas de diferentes teorias, desde a voz da gramática tradicional, do construtivismo e dos PCN, dentre outras. E que essa multiplicidade de vozes interfere nas decisões e nas ações de seu fazer docente, mesmo que às vezes de forma ilusória, como é o caso da *análise lingüística*, discutido anteriormente.

Vejamos, a seguir, trechos do discurso de D, sob essa mesma perspectiva, ou seja, a das concepções que habitam a sua subjetividade e que definem o seu fazer como professor PLM.

E) *infelizmente, a língua portuguesa que é a nossa língua mãe// está desvalorizada dentro do país...o nosso povo fala errado/ e quando a gente vê a gente está falando também/ a gente pega aquilo/ parece que te contamina...a comunicação é indispensável você saber o bem falar e o bem escrever para transmitir o que você quer dizer*

O sujeito-professor D evoca a língua portuguesa como mãe. Nesse sentido, os seus usuários são filhos, que devem se comportar respeitosa e obedientemente em relação àquela que lhes concedeu a existência. D entende que *a nossa língua mãe está desvalorizada dentro do país* porque *o nosso povo fala errado*, mostrando, assim, marcas de preconceito lingüístico escapando em sua fala. Mais do que isso, segundo Bagno (2000, p. 20)²⁹, esse tipo de preconceito reflete um certo *complexo de inferioridade, o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais antigo e civilizado*. Quando diz *quando a gente vê a gente está falando ((errado)) também*, o sujeito deixa resvalar o

²⁹ Bagno (2000, p. 20), discutindo a questão do preconceito lingüístico, enumera uma série de mitos, dentre os quais o de que *brasileiro não sabe português/ só em Portugal se fala bem português*.

pressuposto de que o professor de português, normalmente, fala “correto”, ou seja, que o professor, em geral, se utiliza da norma padrão da língua. O uso de *contaminar* mostra a preocupação de D, em relação aos desvios da norma, considerados por ele como maléficos à “imaculada” *língua mãe*. D reconhece a presença e a força de outras variantes da língua, ao afirmar que *a gente pega aquilo*. “Pegar” e “contaminar” parecem conduzir a um mesmo sentido: o de que, inconscientemente e involuntariamente, somos afetados por variantes lingüísticas desprestigiadas socialmente, das quais, na perspectiva desse sujeito, deveríamos tomar distância. O uso de *infelizmente*, que introduz esse recorte discursivo, desvela o ponto de vista de D, em relação à “desvalorização” da *língua mãe*. Essa “perda” de valor é vista com pesar, por D. O valor da língua estaria, nesse sentido, em seu uso “correto”. Vale perguntar, correto para quem?

Em *a comunicação/ é indispensável você saber o bem falar e o bem escrever para transmitir o que você quer dizer*, afloram sentidos que remetem a duas concepções de linguagem diferentes. A marca lingüístico-discursiva “comunicação” aponta para a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, fundamentada no estruturalismo e no transformacionalismo, que vê a língua como código, ou como sistema, do qual o emissor deve se utilizar para transmitir uma mensagem a um receptor. Ao passo que o “bem falar” e o “bem escrever” são ecos da teoria da linguagem como expressão do pensamento, iluminada pelos estudos lingüísticos da gramática tradicional. Se, como dizem os lingüistas, as concepções de linguagem fundamentam metodologias e definem conteúdos de ensino, é possível imaginar, nessa perspectiva, o que será priorizado na sala de aula, por esse docente.

Quando diz que *é indispensável você saber o bem falar e o bem escrever*, o sujeito-professor mostra sua sujeição a um discurso já instituído, ao qual submete a sua prática docente. A respeito de saber gramática e de falar e escrever bem, Perini (1997) afirma que, dizer ao aluno que deve aprender gramática para que venha a ter um melhor desempenho lingüístico, na fala, na leitura ou na escrita, é prometer algo impossível de realizar, dado o fato de que *não existe um grão de evidência em favor disso; toda a evidência disponível é ao contrário* (op. cit., p. 50). O sujeito-professor D também entende que *o aluno tem que desenvolver seu ponto crítico// saber interpretar*, cujos objetivos de ensino de língua portuguesa parecem ultrapassar os limites explicitados no parágrafo anterior. De qualquer

modo, em seu falar da prática, predominam os conceitos do ensino prescritivo e do ensino normativo (Travaglia, 1996). Passemos, na seqüência, à fala de E.

E) *cinco aulas por semana não é fácil/ eu sempre tiro uma para produção de texto ou para uma leitura e também tem o livro...para a gente seguir// eu trabalho muito interpretação de texto/ eu procuro em livros didáticos mesmo/ até em alguns antigos...interpretar texto// parece que o aluno não está sabendo interpretar ele não sabe ler// ler e interpretar// ele fica só perguntando/ e também a formação da gente é daquele tempo tradicional...não era tanto texto...tem hora que tem que parar com toda a matéria para você tentar passar um pouco para a vida do aluno...eu gosto de dar um pouquinho de caligrafia...ah/ ele tem que aprender português para se comunicar...a comunicação é tudo...uma pessoa que não sabe se comunicar/ não consegue nem arrumar um emprego// eu falo isso para eles/ tem que aprender gramática/ para saber falar direito.*

É interessante notar como o sujeito-professor E concebe sua relação com o livro didático (*também tem o livro...para a gente seguir*). Nessa relação, parece que o que define os caminhos que o professor vai percorrer, na sala de aula, é o livro didático, já que o professor deve segui-lo. Que estranho poder detém o livro a ponto de subjugar o professor ao seu domínio? A voz do livro didático exerce influência no imaginário de E, que a segue sem questionamentos. Dessa forma, o livro exerce uma espécie de soberano poder sobre o professor. Os papéis se invertem, e esse material, que poderia servir como um dos recursos do trabalho docente, toma o professor como seu instrumento de ação. Assim, de sujeito, o professor passa a objeto. “Seguir” o livro é guiar-se por seu rastro. É furtar-se de estabelecer seus próprios percursos.

Parecem soprar outros ventos quando o sujeito-professor E diz *eu trabalho muito interpretação de texto*. No entanto, o ponto de apoio do docente continua sendo o livro didático (*eu procuro em livros didáticos mesmo*). Ou seja, a atividade de interpretação é feita, de acordo com seu dizer, a partir de textos extraídos do LD.

Além disso, o exercício de interpretação de textos é visto, por esse sujeito, com uma certa dificuldade (*ele ((aluno)) não sabe ler// ler e interpretar// ele fica só perguntando/ e também a formação da gente é daquele tempo tradicional...não era tanto texto*). Ao mesmo tempo em que declara que o aluno não sabe interpretar, revela que em sua própria formação (a do professor), pouco se estudou acerca de leitura. Possivelmente, essa falta seja, em parte, responsável pela submissão, do sujeito-professor, às atividades de interpretação de textos propostas pelo LD. Para não correr riscos, o professor trabalha com

textos cujos exercícios já vêm com respostas prontas. Apoiando-se em textos do LD, o professor dissimula, diante dos alunos, essa brecha em sua formação profissional, reforçando a idéia de que ele sabe. Enquanto isso, para os alunos, interpretar textos não passa de um exercício de adivinhação, em que têm de adivinhar a resposta “certa”, isto é, a do livro. Dessa forma, são impedidos de atuarem sobre o texto, de produzirem sentidos a partir de seus próprios universos de referências.

Quando diz *tem hora que tem que parar com toda a matéria para você tentar passar um pouco para a vida do aluno*, o sujeito-professor revela a dissociação que há entre a “matéria” e a “vida do aluno”. Isso significa dizer que estudar língua portuguesa pode não ser útil para o aluno. O trecho *ah/ ele tem que aprender português para se comunicar*, parece contradizer a posição anteriormente assumida pelo sujeito. Num momento o sujeito-professor entende que uma coisa é estudar a “matéria”, e outra coisa é preparar o aluno para a vida. Em outro, o objetivo do ensino de português parece estar, de alguma forma, relacionado à sua vida. Um sentido que parece escapar, nessa seqüência, diz respeito à relação conteúdo/ objetivos. O professor ensina o que ensina, sem ter muita clareza se, através desses conteúdos, atingirá os objetivos pretendidos. A questão “para que” ensinar isso?, nem sempre é respondida. Nesse sentido, a contradição acima mencionada se desfaz, porque o sujeito-professor tem a ilusão de que com a matéria que ele “passa”, de fato, vai atingir o objetivo da “comunicação”.

É interessante observar a relação entre saber se comunicar e *arrumar um emprego*. Na perspectiva de E, o problema do desemprego pode estar relacionado à questão da comunicação. Daí pode-se inferir que quem se comunica “bem” tem emprego, e os que não sabem se comunicar (e aqui comunicar significa falar e escrever “corretamente”, de acordo com a gramática normativa) não o conseguem. Então, aquele que deseja trabalhar deve aprender gramática, já que ela ensina a “falar direito”.

Na fala de F, observam-se marcas de pertença à mesma formação discursiva em que se inscrevem os sujeitos-professores A, B, C, D e E. O discurso institucionalizado pela escola é a tônica de seu dizer. Então, vejamos:

F) *é importante ele saber se comunicar// colocar para fora suas idéias com clareza...eles ((universidade)) não ensinaram que o aluno tem que saber falar/ saber criticar/ saber opinar// isso acho que não foi passado/ ou se passou eu não consegui absorver...tenho dificuldade na escrita...você não pode pegar a*

redação do aluno e encher de caneta vermelha/ erro/ erro/ erro...porque vai desestimulá-lo a escrever// aí você não questiona/ não ensina muito o aluno a escrever...alguns defendem a idéia da competência/ das habilidades...o objetivo da língua portuguesa é a escrita também...sem motivação não tem aprendizagem/ o aluno só aprende aquilo que dá prazer...se eu levar uma formiga lá no microscópio/ ou então fazer uma historinha/ da formiga/ é diferente.

O sentido da linguagem como comunicação explode no discurso desse sujeito-professor (*é importante ele saber se comunicar// colocar para fora suas idéias com clareza*). Deslizando para a posição de aluno, o sujeito diz *eles* ((universidade)) *não ensinaram que o aluno tem que saber falar/ saber criticar/ saber opinar// isso acho que não foi passado/ ou se passou eu não consegui absorver*. Nesse trecho, vários sentidos se mostram, dentre os quais o de professor que “passa” conhecimento, indício da escola tradicional. Outro sentido que vaza em seu discurso refere-se à concepção de aprendizagem (*não consegui absorver*) que, na perspectiva de F, é uma ação que ocorre de fora para dentro. O aluno é comparado a uma esponja, que absorve informações, conhecimentos. Além de não ser vista como algo que ocorre de dentro para fora, marcada pelas interações do sujeito com o mundo, resvala também o sentido de que a aprendizagem depende apenas da disponibilização do conhecimento para um “aluno-esponja”, para um “aluno-absorvente” atento. Não se leva em consideração que tanto o ensinar quanto o aprender são afetados por inúmeros elementos que vão desde a cultura do professor, do aluno, dos materiais didáticos etc., permeados por concepções de mundo, de escola, de sujeito, de linguagem, de ensino etc.

Ao se referir à *dificuldade na escrita*, há uma voz já instituída que diz que o “erro” deve ser apontado com “caneta vermelha”. Na mesma seqüência, outra voz diz que esse tipo de procedimento desestimula o produtor de textos. Observemos que o sujeito-professor discorda dessa voz, quando diz *aí você não questiona/ não ensina muito o aluno a escrever*, mostrando sua filiação a teoria tradicional de linguagem, cuja concepção de “certo/errado” orienta o fazer docente. Em *alguns defendem a idéia da competência/ das habilidades*, escapa a voz dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, de alguma forma, habitam o imaginário do sujeito-professor F.

Com base no que discutimos acima, a respeito das concepções de linguagem, de ensino, de língua etc., que subjazem aos discursos dos sujeitos-professores que compõem o grupo pesquisado, podemos afirmar que, no passado, o ensino de língua portuguesa,

orientado pela perspectiva da gramática tradicional e normativa, parecia adequado, considerando-se que os alunos que freqüentavam a escola eram usuários da variante lingüística padrão da época. Suas representações de mundo e de língua eram semelhantes às veiculadas em livros e em textos escolares em geral. Com a democratização do acesso à escola, o ensino de línguas precisava ser repensado, uma vez que as demais variantes lingüísticas também adentraram aos muros escolares. Passou a ser necessária a ressignificação do “erro”, para que se pudesse não só valorizar as variedades lingüísticas utilizadas pelos alunos, mas também para, a partir disso, reorientar as práticas de ensino, as quais deveriam partir, não de modelos lingüísticos pré-estabelecidos (especialmente os de textos da literatura clássica), mas do uso que os alunos fazem, de fato, da língua. Entendemos que, ao lado da valorização das variantes lingüísticas de que os alunos se utilizam em suas interlocuções, no dia-a-dia, a escola deve também considerar a modalidade padrão culta da língua, possibilitando, àqueles, o acesso e a apropriação desta, ampliando, dessa forma, suas condições de atuação na sociedade.

Nesse sentido, conscientemente ou não, sistematicamente ou não, o que se vai ensinar e como se vai ensinar estará marcado pelo *modo como se concebe a natureza fundamental da língua*, (Travaglia, 1996). Frequentemente, o professor assume, em sua fala, concepções de linguagem que nem sempre correspondem à sua abordagem (cf. Almeida Filho, 1993)³⁰ desse mesmo aspecto, em sala de aula. Os manuais didáticos têm acentuado esta desarticulação entre o que se deve ensinar e como se deve ensinar, e o que realmente se ensina e como efetivamente se o faz.

Nos discursos do grupo pesquisado, foi possível capturar fios referentes a conceitos que são fortes ecos da teoria tradicional de linguagem e de ensino. Com um pouco menos de força aparecem os conceitos ligados à vertente estruturalista, à pedagogia *behaviorista*. Reflexos da concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos situados num contexto histórico, social e ideológico mostraram-se quase inexistentes na materialidade discursiva analisada, a qual é produto do imaginário dos sujeitos que compõem o grupo pesquisado.

³⁰ Almeida Filho (1993, p. 13) define *abordagem* como *uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem (...) verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor.*

Isso pode ser indício de que essa perspectiva teórica tenha afetado apenas superficialmente os sujeitos do grupo pesquisado, não chegando a constituir significativamente a sua subjetividade. Se acreditamos que mudanças de perspectivas resultam em práticas diferenciadas, podemos dizer que os discursos analisados revelam a manutenção de antigas teorias da linguagem superpostas, e de seus respectivos pensar e fazer profissional.

Ao abordarem questões relativas ao ensino de línguas, num pensar sobre a prática docente, os sujeitos professores, acima referidos, fazem-no orientados por concepções de sujeito, de linguagem, de ensino etc., que refletem um conjunto de crenças, explícitas ou não. Almeida Filho (1993)³¹, ao falar sobre abordagem, assegura que essas concepções estão, de alguma forma, relacionadas às competências dos professores. Nesse sentido, a *competência mais básica é a implícita, constituída de intuições, crenças e experiências* (op. cit., p. 20). Essa competência, na perspectiva do autor, tem como base os modelos de professores que estiveram presentes no percurso de formação docente, desde a educação fundamental. É quando o professor ainda nem sabe sobre a possibilidade de vir a exercer essa profissão, que começa a ter contato com modos de ensinar e de aprender, os quais passarão a lhe ser constitutivos. Essa abordagem implícita, latente, diz o autor, consiste num conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia. Esse sentido aflorou, por exemplo, na malha discursiva do sujeito-professor F (*você vai passando alguma que te passaram*). Ou seja, ocorre a recepção/incorporação de conceitos, gradativa e inconscientemente, os quais passam a afetar suas concepções e seu fazer docente.

Um outro tipo de competência, a *aplicada*, segundo Almeida Filho (op. cit.), é de natureza consciente. Esse tipo de competência permite ao professor um olhar reflexivo sobre sua profissão. Munido dessa competência, o professor seria capaz de responder a questões como “por que ensino assim?”.

Num nível *mais consciente*, no dizer de Almeida Filho, tem-se a *competência profissional*, a partir da qual o professor seria capaz de *conhecer seus deveres, potencial e*

³¹ Embora esse autor não trabalhe na linha da AD, e tenha suas reflexões calcadas em pressupostos cognitivistas, cujo sujeito inconsciente não é considerado, a contribuição a respeito de competências do professor, que são mais facilmente verbalizadas por eles, ou menos presentes em seus discursos, é profícua neste momento.

importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas (idem, 21). Ao nível dessa competência, o próprio professor organiza e dirige seus movimentos de formação profissional. Embora entendamos que o professor possa ter um certo controle sobre seu percurso de formação, é preciso considerar, contudo, que o sujeito professor não é um todo consciente. Dado que é atravessado pela voz do outro, portanto heterogêneo, disperso, polifônico, o professor não tem domínio absoluto sobre seu dizer e sobre seu fazer, ou seja, a questão da formação do professor ultrapassa o nível de controle do sujeito por se tratar de efeito de uma relação intersubjetiva, em que entram em jogo o caráter social, histórico e ideológico dos sujeitos, sobre os quais o inconsciente, insubordinadamente, atua. Disso resulta um falar e um fazer docente que, por vezes, toma rumos inesperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que um trabalho dessa natureza não se conclui jamais, pois isso significaria seu esvaziamento e sua morte, passaremos a tecer algumas considerações, com o intuito de acenar para a finalização, provisória, desse gesto interpretativo. Queremos lembrar que, assim como os sujeitos pesquisados, o sujeito pesquisador também não tem domínio absoluto do que diz, uma vez que em seus ditos alojam-se não ditos que também significam, dado o caráter múltiplo e complexo de sua constituição subjetiva. Por essa razão, esse gesto de leitura não é definitivo, tampouco o único possível. Tanto os discursos dos professores pesquisados, quanto os do sujeito pesquisador resultam das imagens que capturam a partir de sua constituição social, histórica, ideológica, portanto heterogênea, multifacetada. Nessa perspectiva, no *corpus* analisado, há sentidos a serem desvelados, por outros gestos interpretativos.

Não tivemos a pretensão de chegar à exaustão, nem à completude do objeto empírico pois, conforme Orlandi (2000), esse esgotamento não é possível, dado que os discursos possuem um antes e um depois, os quais se constituem pela anterioridade/exterioridade e pela posterioridade/exterioridade. Mas, pela necessidade que se apresenta de pôr termo a essa discussão, voltemos aos objetivos que motivaram essa pesquisa.

Como salientamos na introdução desse trabalho, propusemo-nos à realização de um estudo em que buscamos localizar, no discurso, momentos de identificação do sujeito-professor PLM. Procuramos capturar, na materialidade lingüístico-discursiva, como o professor se significa como pessoa e como profissional. Que imagens faz de si e de sua profissão docente, as quais consideramos como constitutivas de sua subjetividade.

Ao tratar da prática profissional em geral, e da crise de confiança que a envolve, Schön (2000) sugere que:

na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas (p. 15).

Nesse contexto, o profissional deverá escolher se deve atuar na parte alta do terreno *onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos*, ou se deve mergulhar no pântano dos *problemas importantes, e da investigação não-rigorosa* (op. cit., p. 15). Tendo optado pelo mergulho no pântano, adotamos a história de vida como perspectiva metodológica, a qual, segundo Nóvoa (1992, p. 18), *é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos do conhecimento científico*. Nesse tipo de narrativa, afloram as relações do narrador consigo mesmo e com o grupo social em que se insere, reaparecendo a figura dos sujeitos situados social e historicamente, atravessado pelo inconsciente.

Tomamos a materialidade lingüística como indício que torna possível a descrição do funcionamento do discurso, pois, conforme Pêcheux (1995), analisar o funcionamento discursivo implica considerar essa materialidade como um lugar de desenvolvimento dos processos discursivos. Nesse sentido, o lingüístico está sempre, de alguma forma, em conexão com as experiências do sujeito. Orientados pelo autor acima mencionado, entendemos que os sentidos das palavras vão sendo definidos na tessitura da teia discursiva. Concebemos o discurso e o sujeito como social, histórica e ideologicamente afetados. Consideramos as condições de produção como constitutivas dos sentidos que se alojam nos discursos. Sob esse ponto de vista, o sujeito-professor acha-se enredado em formações discursivas que governam seu ser e seu fazer docente. O sujeito não é fonte absoluta dos sentidos que produz, porque possui existência social e histórica e é interpelado pela ideologia. Portanto, nenhum discurso é pronunciado com neutralidade, nem o dos sujeitos pesquisados, nem o do sujeito pesquisador.

A partir do que foi discutido anteriormente, foi possível evidenciar que, no discurso sobre o percurso de formação dos professores entrevistados, estão presentes imagens de seus ex-professores, que lhes serviram de modelo. Os **modelos-professores** que inspiraram os sujeitos pesquisados foram, regularmente, **do Ensino Fundamental e Médio**. Segundo Coracini (2000):

a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos de línguas e é por isso que, não raro, são experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação, que determinam o desempenho do professor (p. 4).

É ainda na infância ou na adolescência, que o sujeito constrói imagens de professor, que se instalam em seu inconsciente, as quais escapam ao domínio consciente do professor e se mostram em seu pensar e em seu fazer docente. Entendemos, portanto, que o discurso e a prática do professor não nascem nele, mas são resultado de uma construção contínua ao longo de sua vida. Assim, as imagens que faz de si e de sua profissão estão associadas aos sentidos que produz sobre sua vida, sobre suas experiências, os quais irrompem em seu discurso, desvelando sua relação com outros sujeitos e com outros discursos, através do *pré-construído*, capturável na relação interdiscursiva (Pêcheux, 1995).

É nesse sentido que Nóvoa (1997) considera *importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico* (p. 26). Nessa perspectiva, o professor pode tanto desempenhar o papel de formador, quanto o de formando, trocando experiências e partilhando saberes.

Outro aspecto evidenciado em nosso estudo diz respeito a como esses sujeitos-professores significam sua incursão no curso de Letras. Percebemos, a partir de suas representações, que **fizeram o curso de Letras pela “necessidade” de fazer um curso superior**. Resvalando para outras posições-sujeito, o aspecto deôntico dá lugar a outros sentidos, como o **gosto por uma determinada disciplina (português ou inglês), ou a pouca oferta de outros cursos superiores**. A partir dessa constatação, a acasabilidade parece ser o significante mais recorrente no fio do discurso dos sujeitos-professores de

português como língua materna, entrevistados por nós. Esse resultado confere com os de Vasconcelos (2001), referentes aos discursos de professores de português como língua estrangeira. Nesse sentido, a questão da oferta de cursos deve ser uma prioridade nas políticas públicas educacionais no Estado do Paraná.

Outra regularidade que merece destaque, nos discursos desses professores, diz respeito ao lugar que o curso de letras ocupou em suas preferências. No grupo pesquisado, em geral, **Letras constitui uma segunda opção de formação**. Em seus depoimentos, não se mostra o desejo de fazer esse curso para ser professor de português. Atuam nessa profissão, mas a maioria revelou a vontade de ter feito outros cursos. Ou ainda, mesmo fazendo Letras, um ou outro sujeito gostaria de dedicar-se ao ensino de língua inglesa, com o qual se afina. Esse desejo, reprimido em seu inconsciente, também lhes é constitutivo. Trata-se de professor de português cujo desejo é ser professor de inglês, ainda que não especificamente caracterizado nesta pesquisa.

Nas representações desses professores, **o papel do professor consiste em “passar” conhecimento**. Isso equívale a dizer que, no imaginário desses sujeitos, habita o modelo de professor associado ao ensino tradicional, que concebe esse profissional como um transmissor de conhecimentos. O docente é o “dono do saber” e deve “cobrar” do aluno o retorno dos conhecimentos que lhe “passou”.

Percebemos, em seus discursos, momentos de **identificação com diferentes imagens de professores, como a de professor-sacerdote, de professor-jardineiro, de professor-construtor, de professor-guerreiro, de professor-formiga, de professor-cobrador**. Para esses sujeitos, a “missão” do professor deve ultrapassar os limites da formação intelectual dos alunos, atingindo não apenas seu corpo, mas transcendendo ao universo da sua alma e de seu destino, fazendo emergir a figura do professor “modificador de destinos” (Coracini, 2000). Essas imagens não se afinam com a de professor-profissional, que supõe um embate permanente de cunho político-trabalhista.

As concepções de linguagem, de língua, de ensino, e outras destas decorrentes, que ecoam, nos discursos do grupo pesquisado, inserem-se na perspectiva da escola tradicional. Conceitos ligados ao paradigma estruturalista e à pedagogia *behaviorista*

ocupam um espaço menos evidenciado que o de domínio da linguagem como expressão do pensamento, e do ensino prescritivo, no imaginário desses sujeitos. A concepção de linguagem como interação intersubjetiva, e outros conceitos a ela inerentes, aparecem esparsamente ao longo dos discursos analisados, mostrando a existência de algum contato com esses saberes. Mas, passar uma pretensa demão de tinta, em algum curso de formação de professores, não significa que esses conhecimentos imediatamente constituirão o sujeito-professor. Entre a aproximação desses conhecimentos e a sua incorporação no imaginário do professor, há um espaço ocupado por inúmeras forças que aí atuam, de cujo embate resultará a produção de sentidos que, de alguma forma, e em algum momento de seu percurso de formação, orientarão o dizer e o fazer docente. A partir disso, podemos apontar para uma importante questão referente à formação tanto inicial quanto continuada do professor de português. Trata-se da urgente discussão a respeito das políticas e das práticas de formação profissional, e da decorrente problematização da qualidade material e intelectual dos cursos de Letras, no Estado do Paraná.

Embora nosso universo de análise se restrinja a professores da região Oeste do Paraná, acreditamos que não seria uma generalização imprecisa dizermos que a indicação acima feita por nós, deva estender-se ao País todo. O mesmo arriscamos afirmar em relação aos dois itens que se seguem nesta síntese final.

Foi possível, também, capturar fios que apontam para um perfil de professor PLM como leitor, presente nas representações dos sujeitos pesquisados, apresenta marcas da relação que a escola mantém com a leitura. Como dissemos anteriormente, **o professor é um leitor escolar** (Batista, 1998), dado que seu contato com a leitura é resultado da prática de leitura desempenhada pela escola. É a escola que determina o que se deve ler, como e quando deve-se fazê-lo, sob o olhar vigilante e controlador do professor. Produto dessa visão de leitura, o sujeito-professor, novamente inserido na topografia escolar, em que é atingido pelo poder disciplinar, não só reproduz essas práticas, como também as legitima.

Ao identificar-se com diferentes domínios de saber, os sujeitos deixam resvalar filiações a diferentes FDs, que trazem marcas da história e da ideologia de que se constituem. Os discursos desses professores explodem com a noção de unicidade, de homogeneidade que o sujeito tenta aparentar, e revelam uma multiplicidade de dizeres que

entram em tensão, em movimentos conflituosos e contraditórios, dando origem a sujeitos heterogêneos, que as políticas públicas para a educação, os documentos oficiais e as ações institucionais insistem em desconsiderar. Essa dispersão possibilita aos sujeitos-professores deslizar de uma posição-sujeito a outra, expondo rastros de seu percurso de formação e de seus momentos de identificação como professores. Coracini (2001 e s/d) afirma que *se aceitarmos a heterogeneidade como constitutiva do sujeito, perpassado pelo inconsciente, fica mais fácil perceber que todo e qualquer dizer resvala sentidos inesperados ou até mesmo indesejados, conflitos e contradições, desejos recalcados, faltas que, preenchidas, gerarão outras faltas*. Nesse sentido, à medida que se nega a heterogeneidade como constitutiva do discurso e do sujeito, reafirma-se a noção de sujeito racional, cartesiano, somada ao mito da transparência da linguagem e da objetividade. Esses pontos de vista são próprios de um tipo de ensino que vê o professor como um “transmissor” de conhecimentos, e que dissocia o seu *eu pessoal* de seu *eu profissional* (Nóvoa, 1998, p. 39). Esse mesmo autor afirma que as opções feitas pelo professor explicitam o cruzamento de seu modo de ser com seu modo de ensinar, e ainda, que tais escolhas desvendam, em sua *maneira de ensinar* a sua *maneira de ser*.

Pensar a formação de professores implica olhar a vida e a pessoa do professor. Considerar seu processo identitário como um lugar de produção de sentidos, afetados sócio- histórica e ideologicamente. Esse modo de conceber o sujeito-professor, como heterogêneo, cindido, disperso, atravessado pelo inconsciente, pode servir de orientação a futuras reflexões a respeito da formação de professores PLM. Não resta dúvida de que esse é um grande desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Evangelista & Castro (Org). 2^a ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado (notas para uma investigação) (5). In ŽIŽEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105-142.

ASPRESJAN, J. D. *Idéias e métodos da lingüística estrutural contemporânea*. (Trad. de Lucy Seki). São Paulo: Cultrix e Fundação do Desenvolvimento da UNICAMP, 1980.

AUSTIN, J. L. *Performativo e constativo* (Trad. Paulo Ottoni) Texto traduzido para ser distribuído informalmente, com finalidades didáticas, nos cursos da UNICAMP.

_____. *Quando dizer é fazer: palavras e ação* (Trad. Danilo M. de Souza Filho). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cad. Est. Ling.*, 19, 1990; 25-42.

_____. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. 6^a ed., São Paulo: Ática, 1998.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 5^a ed., São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. Michel Lahud et al). São Paulo: Hucitec, 1982.

BASTOS, N. M. O. B. *O papel do professor no ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Lingüísticas “Sedes Sapientiae”: Selinunte Editora, 1995.

BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? Marinho & Silva (Org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral* (Trad. M. G. Novak e L. Neri), São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BORBA, F. da S. *Pequeno dicionário da lingüística moderna*. São Paulo: Nacional, 1976.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRASIL. *Referenciais para a formação de professores*. MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. Marinho & Silva (Org.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

BUENO, F. S. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. (Colab. Dinorah da Silveira Campos Pecoraro et al). 11^a ed., 10^a tiragem. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. *História da lingüística*. (Trad. Maria do Amparo Barbosa de Azevedo). 4^a ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

CARMAGNANI, A. M. G. As ilusões do sujeito e a produção de textos argumentativos. In: CORACINI, M. J. e PEREIRA, A. E. (Org.). *Discurso e sociedade*. Práticas em análise do discurso. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, p. 235-256.

CORACINI, M. J. R. de F. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 36; 2000; 147-158.

_____. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

- _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo, 1999
- _____. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L. (Org.). *Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino*. Natal: Editora da UFRN (no prelo).
- _____. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M. J. e PEREIRA, A. E. (Org.). *Discurso e sociedade*. Práticas em análise do discurso. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, p. 127-156.
- DASCAL, Marcelo (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística: pragmática - problemas, críticas, perspectivas da linguística*. Campinas: Ed. do Autor, 1982. v. IV.
- DUBOIS, J. et alii. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1984.
- _____. *Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer*. (Trad. Carlos Vogt). São Paulo: Cultrix, 1977.
- DUCROT, O. E TODOROV, T. *Dicionário das ciências da linguagem*. Lisboa: Dom Quixote, 1976.
- ELIA, Sílvio. *Orientações da linguística moderna*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, M.C. *La investigación de la enseñanza, II*. Métodos cualitativos y observación. Buenos Aires: Paidós, 1988. p. 195-301.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções linguísticas no século XVIII: a gramática portuguesa*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3^a ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do poder*. Machado (Org. e trad). 2^a ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. (1975) *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Ramalhete (Trad.), Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. (1969) *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. (1971). *A Ordem do discurso*. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 5ª ed., São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *A importância do ato de ler*. 29ª ed., São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, J. W.(Org.) *O texto na sala de aula*. 2ª ed., Cascavel, PR: Editora da Assoeste, 1984.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GREIMAS, A. J. e COURTÉS, J. (1979). *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, s/d.

GRICE, H. P. A lógica da conversação (Trad. João Wanderley Geraldi), In DASCAL, M. (Org.) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Campinas: Ed. do Autor, 1982. v. IV.

GUIMARÃES, Eduardo R. J. Sobre alguns caminhos da pragmática. Sobre Pragmática: CCHL – Faculdades Integradas de Uberaba. *Série Estudos*, nº 9, 1983.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomas Tadeu da Silva e Guaciara Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

HOFF, B. M. E. *O dizer da prática: um discurso constitutivo da formação do sujeito-professor*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria (RS), 2000.

_____. Dizer da prática do sujeito-professor de língua materna: um estudo discursivo. In: CORACINI, M. J. e PEREIRA, A. E. (Org.). *Discurso e sociedade*. Práticas em análise do discurso. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, p. 87-102.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, 106; 1999; 129-157.

LEITE, N. *Psicanálise e análise do discurso*. O Acontecimento na estrutura. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

LEPSCHY, G. C. *A lingüística estrutural*. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1975.

LEROY, Maurice. *As grandes correntes da lingüística moderna*. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1977.

LIMA, E. M. *Teoria transformacional e ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

LOPES, Edward. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. 14ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. (Trad. Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. *língua(gem) e lingüística: uma introdução*. Trad. Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1987.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Indursky (Trad.). 2ª ed., Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1993.

- MEY, J. L. Text, context and social control. *Journal of Pragmatics*. n° 16, 1991, p. 399-410.
- MONTEIRO, R. C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. *Pro-posições.*, n° 5, ag., 1991.
- MURRIE, Z. F. et al. *O ensino de português do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1994.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-31
- _____. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- _____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, L. E. et al. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 19-39.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. rev. e aum., Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. A incompletude do sujeito e quando o outro somos nós? In: ORLANDI, E. P. et al. *Sujeito e texto. Cadernos da PUC*, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1988, p. 9-16.
- _____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp*. Campinas: Nudecri, 1995.
- _____. *Formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 2ª ed., Campinas: Pontes, 2000.
- _____. *Discurso e leitura*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996 (Coleção passando a limpo).
- PACHECO, O. M. C. de A. *Sujeito e singularidade*. Ensaio sobre a construção da diferença. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PARRET, H. *Enunciação e pragmática*. São Paulo: UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Gadet & Hak (Org.); 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. (1975) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. (1988) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, 2ª ed., Campinas, SP: Pontes, 1997.

PEREIRA DE QUEIROZ, M. I. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. *Ciências e Cultura*. v. 39, nº 3, mar., 1987, p. 272 –286

PERINI, M. A. Níveis de detalhamento na descrição gramatical: uma perspectiva pedagógica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, nº 12, p. 23-32, Jul/dez., 1988.

_____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Discurso estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Pragmática na análise do discurso. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, (30): 71-84, jan./jun., 1996.

ROBINS, R. H. *Pequena história da lingüística*. Trad. Luiz M. Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

ROULET, E. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1972.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (Trad. Roberto Cataldo Costa) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEARLE, J. (1969). *Os atos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Trad. de C. Vogt et al. Coimbra: Almedina, 1981. (Título original: *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*).

SERRES, M. Appartenance et identité. In: AUTHIER, M. e PIERRE, L. *Les arbres de connaissances*. Edition la dé converté, Paris XIII, Avan-propos.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Tese de Doutorado. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1996.

UYENO, E. Y. Dogmatização da teoria: uma análise discursiva dos cursos de atualização. In: CORACINI, M. J. e PEREIRA, A. E. (Org.). *Discurso e sociedade. Práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, p. 103-136.

VAN DIJK, T. A. Algunos principios de una teoria del contexto. *ALED – Revista Latinoamericana de estudios del discurso*. v. 1, nº 1, 2001, p. 69-81.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. O *debut*, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Discurso e identidade*. Campinas: Editora de UNICAMP, 2001 (no prelo).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

ŽIŽEK, S. *Eles não sabem o que fazem*. O sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. Como Marx inventou o sintoma? In: ŽIŽEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 297-331.