

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS
Fone (54) 316-8341 – Fax (54) 316-8125 – E-mail: mestradoletras@upf.br

Ieda Márcia Donati Linck

DISSERTAÇÃO

**O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA RELAÇÃO
CONTRADITÓRIA**

Passo Fundo

2011

Ieda Márcia Donati Linck

**O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA RELAÇÃO
CONTRADITÓRIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora Dr.^a Carme Regina Schons.

Passo Fundo

2011

Ieda Márcia Donati Linck

**O imaginário do professor sobre o ensino de língua portuguesa: uma
relação contraditória**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras/ Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, sob orientação da prof^a Dr^a Carme Regina Schons.

Aprovada em 27 de maio de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carme Regina Schons — UPF

Prof^a. Dr^a. Ercília Ana Cazarin – UPF

Prof^a. Dr^a. Adriana Dickel – UPF

Dedico:

À minha mãe, que inclusive na falta me fez crescer.

Agradecimentos

Agradeço:

A Deus, por estar em mim.

Ao meu marido Luiz, meu grande amor, por dividir minhas angústias, somar minhas vitórias, e, acima de tudo, multiplicar meus sonhos, de forma carinhosa, não egoísta.

Aos meus filhos Júlio e Isaura, razão da minha vida, que de forma madura e compreensiva entenderam que, apesar das ausências, sempre estiveram dentro do meu coração.

À minha orientadora Carme Schons, que fez a diferença nas aulas do mestrado, colocando-me novas propostas de leituras, que permitiram que eu conduzisse minhas escolhas com autonomia e segurança. Ela, ignorando os seus problemas, entendeu os meus, para mostrar que eu era capaz de prosseguir...

À minha colega, hoje grande amiga Michele, um anjo bom que cruzou o meu caminho, por mostrar como podemos ser éticos, legais e generosos, apesar de tudo... Com certeza, juntas continuaremos a perseguir o “malvado do sujeito” do discurso.

À reitora da Unicruz, minha sempre professora Elizabeth Fontoura Dorneles, que serviu como espelho para o meu ingresso na AD, pelo seu engajamento com os movimentos sociais, além das orientações a mim disponibilizadas.

Às professoras Ercília Ana Cazarin e Adriana Dickel, que de forma valiosa contribuíram para o aprofundamento deste trabalho.

Aos colegas professores, que apesar dos muitos afazeres se propuseram a fazer parte da minha pesquisa, mostrando vontade política ao discutir o ensino de língua portuguesa.

Aos amigos e alunos Wendel (meu filho do coração) e Mariana Ways, por disponibilizarem o seu precioso tempo para discutir comigo sobre as teorias da AD.

À querida sobrinha Silvana, que gentilmente me acolheu em sua casa, amenizando os conflitos vividos no percurso do mestrado.

À direção da Escola Maria Bandarra Westsphalen, pela adequação dos horários e, principalmente, por acreditar no meu trabalho.

Enfim, a todos por tudo...

“Às vezes, lembrar é resistir e, às vezes,
esquecer é que é resistir”.

Eni Orlandi

RESUMO

O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA RELAÇÃO CONTRADITÓRIA

Este estudo aborda, na perspectiva da Análise de Discurso francesa, o imaginário do professor sobre o ensino de língua portuguesa buscando responder ao questionamento “Existe diferença entre ensinar e aprender?” A materialidade linguística está nas pistas observadas em respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas com dez professores de língua portuguesa do ensino básico ao superior da cidade de Cruz Alta/RS, os quais responderam, dentre outros questionamentos, à pergunta: “O que realmente influencia no aprendizado da língua portuguesa?” Para chegar ao funcionamento discursivo, o trabalho foi dividido em três partes. Na primeira, temos a revisão dos conceitos de língua e discurso na AD, tendo como base discursiva os estudos em Foucault, Pêcheux, Orlandi, Indursky, dentre outras, os quais nos permitem afirmar que os sentidos vão além do texto, na medida em que mostram as experiências de vida no universo particular dos professores, produzindo efeitos parecidos no que diz respeito ao assujeitamento, ou seja, os saberes preexistem ao discurso, considerado como “efeito de sentido entre os interlocutores” (PÊCHEUX, 1993, p. 82). Abordamos também sobre a língua fluida e a língua imaginária, conhecimento necessário para analisarmos o discurso dos professores em relação a sua concepção de que língua ensinar. Na segunda parte, fazemos um aporte teórico sobre a Análise do Discurso: considerações teóricas sobre discurso e ideologia, formação discursiva e formação ideológica; língua, sujeito e efeitos de sentido; forma-sujeito; posição sujeito; interdiscurso e memória discursiva, conceitos básicos para o desenvolvimento da análise. E, por fim, na terceira parte apresentamos um bloco de sequências discursivas, dividido em quatro recortes, indicando as várias concepções de língua presentes no discurso do professor, nas posições-sujeito sugeridas pela contigüidade, que aponta para o funcionamento discursivo pela regularidade de alguns usos marcados linguisticamente. Como resultado do estudo, na formação discursiva professor nomeamos a posição-sujeito 1, professor conservador, e, na posição-sujeito 2, professor inovador, ambas num processo de contradição interna, o que aponta para o ensino de uma língua imaginária, passível de ser transmitida e assimilada, ou seja, fora do sujeito.

Palavras-chave: Sujeito. Forma-sujeito. Memória. Sentido.

ABSTRACT

THE TEACHER'S IMAGINARY ABOUT PORTUGUESE TEACHING: A CONTRADICTIONARY RELATION

The present study, based on the French Discourse Analysis (DA) perspective, focus on the language imaginary constituted in the discourse of Portuguese language teachers about the question “Is there a difference between teaching and learning?” The linguistic materialization is on the hints obtained from the interviews, which were answered by ten teachers from basic to higher education in the city of Cruz Alta / RS. Among other questions they answered “What do you believe to make your students learn?” In order to reach the discursive functioning this paper has been divided into three parts. In the first one, we present the review of the conceptions of language and discourse according to the theory, which are based on Foucault, Pêcheux, Orlandi, Indursky, among others, who allow us to affirm that the meanings are beyond the text, in the sense that they show life experience, in the teachers’ particular universe, producing similar effects regarding the subjecting, i.e., the teachers’ knowledge preexisting the discourse, considered as “effect of senses among speakers” (PÊCHEUX, 1993, p. 1993). We also consider the concept of fluid and imaginary languages, necessary knowledge in order to analyze the fluid meaning in the teachers’ discourse regarding their conception of which language to teach. In the second part, we present some concepts of the Discourse Analysis theory: theoretical considerations about discourse and ideology, discursive formation; formation ideology, language, subject and sense effect; subject-form; subject-position; interdiscourse and discursive memory, basic concepts for the analysis development. Finally, in the third part we present one block of discursive sequences (DS), divided into four cuttings, indicating the several conceptions of language present in the teacher discourse, which suggest the analysis of the subject-position by the contiguity, showing the discursive functioning from the regularity of some uses in the discourse, linguistically marked. As a result of the study, in the teacher discursive formation, we observe the subject-position 1: conservative teacher as well as the subject-position 2: innovative teacher, both of them in an internal contradictive process, which indicates the teaching of an imaginary language, possible to be transmitted and assimilated, and this way can be understood as out of the subject.

Keys-word: Subject. Subject-form. Memory. Sense.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD: Análise do Discurso

FD: Formação Discursiva

FDD: Formação Discursiva Conservadora

FI: Formação Ideológica

FS: Forma-Sujeito

LI: Língua Imaginária

LF: Língua Fluida

PS: Posição-Sujeito

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PS1: Posição-sujeito 1

PS2: Posição-sujeito 2

SD: Sequência Discursiva (sd)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	17
2.1 O corte saussuriano: algumas especificidades	18
2.2 A relação (in)direta entre língua e discurso em AD	21
2.3 O discurso para a AD.....	28
2.4 Língua fluida e língua imaginária	38
3 DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	47
3.1 Aspectos básicos da Análise do Discurso: apenas um retorno	49
3.2 Discurso e ideologia	53
3.3 Formação discursiva e formação ideológica	58
3.4 Sujeito, forma-sujeito, posição-sujeito	62
3.5 Língua e efeitos de sentido	67
3.6 O interdiscurso, o intradiscurso e a memória discursiva	70
4 O DISCURSO DO PROFESSOR NUM GESTO DE LEITURA	74
4.1 Condições de produção	75
4.2 A metodologia na Análise do Discurso	79
4.3 Sujeitos da pesquisa	81
4.4 Adentrando nas análises	83
4.4.1 Recorte 1: A concepção de língua fora do sujeito, passível de ser transferida	86
4.4.2 Recorte 2: A língua como norma/conteúdo – O saber dos manuais e da gramática	94
4.4.3 Recorte 3: A língua imaginária (unidade) e língua fluida (diversidade).....	101
4.4.4- Recorte 4: Ilusão de mediação e efeitos sobre o sujeito	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	132

1 INTRODUÇÃO

Ingressamos no estudo da Análise do Discurso da escola francesa ao nos depararmos com as peculiaridades dessa disciplina de interpretação no decorrer das aulas de mestrado, na disciplina Níveis de Análise Linguística, com seus procedimentos característicos teórico-analíticos. Dessa forma, percebemos que o conceito de língua na perspectiva linguística não era o mesmo da perspectiva discursiva: na primeira, a língua percebida como estrutura, ideal, acabada, fora do sujeito, ao passo que, na segunda, com base em Pêcheux¹, a língua é percebida como possibilidade de materialização do discurso com falhas e faltas, capaz de deslizes, aspectos que a significam porque a história intervém.

A partir da forma material oferecida pela língua, podemos observar a produção de sentidos na relação do sujeito com a história. É, pois, entre tantas possibilidades que optamos por encontrar respostas às discrepâncias constatadas entre o que pensamos que ensinamos e o que o aluno realmente aprende, considerando o distanciamento entre a língua fluida, dinâmica e mutável em relação à língua imaginária, normativa, pronta e fechada em si. Além disso, com essa análise buscamos entender a contradição no discurso do professor de língua portuguesa, como forma de compreender a sua não identificação com as novas concepções de ensino de língua, apesar de já conhecê-las e, inclusive, de citá-las no seu discurso.

Como afirma Orlandi (2007, p. 20), “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. Assim, os sentidos das palavras se constituem na relação do sujeito com a história, de modo que observar essa relação significa também observar língua e história. Por isso, buscamos compreender o texto perseguindo as marcas do enunciador nele projetadas, com sua maneira singular, construída com base numa representação a respeito do mundo e da história, relacionada ao texto e a outros textos, que traduzem outras vozes, outros lugares.

O tema desenvolvido centra-se no imaginário de língua constituído no professor de língua portuguesa. Em razão da complexidade e abrangência, delimitamos os objetos de análise sobre o imaginário de língua, bem como a formação ideológica a que se agrega essa

¹ “Pêcheux desloca a dicotomia saussureana, cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística como ciência] língua/fala para língua/discurso, entendendo que a fala é casual, mas o discurso – objeto em que o social (da língua) e o histórico (da fala) se conjugam de modo particular – tem suas normas, se inscreve em formações, se reporta a instituições com suas coerções” (ORLANDI, 1988b, p. 16).

concepção, com base nos saberes que constituem uma prática conservadora em relação a uma prática inovadora. Para tanto, realizamos um breve percurso teórico que se inicia em Saussure e chega até a Análise do Discurso (AD), de acordo com o (im)previsto na língua, que supostamente se constitui na relação com a gramática normativa, analisada durante as entrevistas elaboradas para esta pesquisa com os professores de língua portuguesa de escolas públicas do ensino básico (fundamental e médio) e de uma instituição de ensino superior comunitária da cidade de Cruz Alta/RS.

A motivação para a escolha do tema reside também no questionamento sobre a presença de um imaginário de ensino de língua constituído, tendo talvez como base o estruturalismo, a gramática normativa, numa imposição oficial de padronização do ensino quanto a conteúdos, práticas, métodos e demais questões pedagógicas, que podem afetar o discurso do professor no cotidiano escolar. Tfouni (2006, p.19) reforça que “não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de simbolização – e este, a criança vai percebendo que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização”.

O estudo detém-se no discurso das diferentes concepções de língua existentes, dentre as quais aquela instituída por Saussure como um sistema que considera apenas fatores internos, em contraponto à língua na perspectiva discursiva, entrelaçada desde sempre com a exterioridade. Após a abordagem dos subtemas centralizadores deste estudo, realizamos um percurso de análise sobre o imaginário de língua constituído no discurso do professor. Na análise foi preciso mobilizar as posições-sujeito percebidas no discurso do sujeito professor, bem como esclarecer a diferença entre língua e discurso e entre língua fluida e língua imaginária. Procedemos à distinção entre interdiscurso e memória discursiva, que remetem à formação discursiva, explicando os saberes que envolvem um ensino de língua conservador em relação ao ensino de língua inovador. Convém destacar que o discurso é o objeto teórico da Análise do Discurso, seu lugar de reflexão, ponto de contato entre língua, história e sujeito, e é na materialidade discursiva que se confrontam o linguístico e o ideológico.

Acreditamos que a discussão sobre a língua que ensinamos pode apontar algumas das dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa percebida em nossa prática cotidiana. Para tanto, confrontaremos a língua imaginária, aquela que o professor acredita ser perfeita, científica, estruturada, lógica (por isso excludente), em relação à língua fluida, usada, representativa, dispersa e (im)possível. No contato com o arquivo e a delimitação do *corpus* deste estudo, destacam-se os movimentos do sujeito ao conceituar língua. As discursividades

presentes em respostas dadas à entrevista concedida no instrumento² escrito representam a tentativa de definir língua. É preciso desmitificar essa concepção de língua como algo que ignora o sujeito e suas marcas, a qual marca o discurso do professor. Tanto é assim que, quando questionado sobre o que realmente influencia no aprendizado da língua portuguesa, apesar de apresentar saberes que caracterizam uma prática pedagógica inovadora, ele ainda aponta para a perspectiva que não prevê a mudança, reforçando a questão dos conteúdos.

Retornar à questão dos conteúdos justifica-se porque o discurso não é apenas um texto, mas um conjunto de relações que se estabelecem nos momentos antes e durante a produção do texto e, também, dos efeitos produzidos após a enunciação deste. O texto é concebido como a materialidade linguística por meio da qual se pode chegar ao discurso; é a relação da língua com a história. Por exemplo, encontramos o termo “conteúdo coerentes” na sd 1, conforme concepção do professor. Não há como delimitar o que são conteúdos coerentes, considerando as disparidades existentes entre as disciplinas, entre uma escola e outra, entre um sujeito e outro, e assim por diante. Vejamos:

sd 1: A sinceridade e o comprometimento de quem ensina. Uma seleção de “conteúdos coerentes”. (grifo nosso)

A expressão “conteúdos coerentes” aponta para a contradição, mostrando que, embora o professor aprenda novas teorias e conceitos, enfrenta muitas dificuldades para transpô-los para a prática, uma vez que trabalha com a língua como um sistema perfeito e imutável.

Após sucessivos recortes em busca das pistas linguísticas mais instigantes, elaboramos um dispositivo de análise que nos possibilitou uma interpretação segundo os procedimentos metodológicos da AD. Para tanto, relacionamos os saberes que constituem uma prática de ensino conservador³ em relação aos saberes que constituem uma prática de ensino inovador⁴, o que nos deu suporte para a busca das posições-sujeito, bem como para a percepção do imaginário do professor sobre a língua no sujeito professor. Esse procedimento se justifica

² A especificação do instrumento de pesquisa está na página 78. Além disso, foi colocado como Anexo 1 no final deste trabalho.

³ O ensino conservador visa à reprodução do conhecimento, à cópia e à memorização, ensina a não questionar e a aceitar passivamente a autoridade e o conhecimento do professor. Em termos metodológicos, as aulas são expositivas e os alunos fazem provas com questões que envolvem a reprodução dos conteúdos apenas, para tirar boas notas. A língua, fora do sujeito, é entendida como uma norma fixa, padrão, perfeita, sem lapsos, como língua imaginária, capaz de ser adquirida. (Fonte: De acordo com as proposições dos entrevistados)

⁴ “O ensino inovador é um processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento a alavanca principal da interação ética, eixo crítico e inovador, que conheça a realidade, refletindo sobre ela, transformando-a. A língua, possibilidade da materialização do discurso, é entendida no seu funcionamento, com primazia no sentido; Tem sua base no uso corrente, com função social, prevendo um trabalho com textos autênticos, abordados sob a perspectiva dos gêneros discursivos / textuais, sua constituição e funcionalidade” (PCNs, 1997).

porque o objetivo geral deste estudo é investigar as concepções constituídas no modelo de ensino impressas nos enunciados do *corpus* e emitidas pelos professores entrevistados. Para tanto, partimos em busca da regularidade de algumas categorias linguísticas de análise, dentre as quais os verbos “precisar”, “dever”, “transmitir” e “reter”, bem como do termo “conteúdo(s)”, contrapondo-os ao uso de “troca”, “troca mútua”, “interação”, o que aponta para a fragmentação do sujeito discursivo.

Justificamos a escolha do *corpus* para a fundamentação da análise do discurso e para a definição da questão metodológica pela recorrência dos verbos nele apontados, os quais indicam o ensino de uma língua pronta, fechada, imutável e fora do usuário, que seria apreendida por memorização e assimilação dos conteúdos trabalhados, de forma descontextualizada.

Temos como contraponto para essa perspectiva de ensino de língua conservador as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que preveem um trabalho com textos autênticos, abordados na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, de sua constituição e funcionalidade. Evidenciamos os avanços propostos pelos PCNs, mas constatamos também que neste documento ainda há a preocupação com o conteúdo, como nesta passagem: “Por outro lado, serão relacionados os ‘conteúdos’ específicos de cada um dos blocos de conteúdos considerados imprescindíveis para a conquista dos objetivos propostos para o primeiro ciclo” (BRASIL, 1997, p.108 - grifo nosso). E mais: “Implicam aprendizagens que dificilmente ocorrerão por instrução direta, mas que, por sua importância, precisam estar claramente configurados como ‘conteúdos’ de ensino” (p.108 - grifo nosso).

Com base nessa análise, entendemos que é preciso dar ênfase não somente ao que está dito, mas também para àquilo que significa, mesmo estando implícito. Apesar de os PCNs serem norteados por uma perspectiva metodológica altamente inovadora, persiste uma ênfase nos conteúdos, que pode apontar para uma concepção de ensino conservador, negada pelos idealizadores do documento.

Reportamo-nos ao discurso pedagógico presente no discurso dos professores nas sds analisadas, tratado por Orlandi (2006b, p.26). Para a autora, nele há um mascaramento que se mantém por meio do recurso didático, que se disfarça em ver motivação para quebrar as leis de interesse e de utilidade. Essa motivação, conforme Orlandi, aparece no discurso pedagógico como estratégia que cria interesse e se materializa em palavras e expressões no caso do *corpus* de nossa pesquisa, como “dever”, “transmitir”, as quais inculcam imposições para a legitimação do discurso institucional como canal ideológico que não possibilita diálogo ou contestação, tendo o professor como único “sabedor”. Em algum momento, os

participantes da pesquisa, assumem postura de detentores do conhecimento, justificando o objetivo de suas práticas pela obrigação de preparar o discente para ter acesso a instâncias que lhe garantam a ascensão social; inclusive, sentem-se capazes de interferir de forma integral na vida do educando, ao afirmar que com seu ensino os alunos “aprenderão a ser seres humanos mais decentes”, na sd 14.

Vale sinalizar que a ideia do professor como um modelo a ser seguido e que oferece a possibilidade de ascensão também está presente no discurso dos PCNs, que, teoricamente, na atualidade representam o perfil de um ensino inovador, como vemos nesta citação: “Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de ‘modelo’. Além de ‘ser aquele’ que ensina os ‘conteúdos’, é alguém que pode ensinar o ‘valor que a língua tem’, demonstrando o valor que tem para si” (BRASIL, 1997, p. 48 - grifos nossos). Entendemos, assim, que o discurso, a representação e a práxis pedagógica estão imbricados como produtos de um contexto sócio-histórico no qual a ideologia se faz palavra, se faz gesto. Talvez seja essa a justificativa para que nos contextos de formação de professores a necessidade de mudanças seja apresentada, discutida e aceita. No entanto, o discurso anuncia uma concepção de ensino ainda conservadora, porque “a escola se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece, pois, como algo que deve ser” (ORLANDI, 2006b, p. 23).

No primeiro capítulo, abordamos o corte saussuriano, suas especificidades, bem como a teoria do discurso e as concepções relativas à língua, enquanto imaginária e fluida, conhecimento esse necessário para a análise do *corpus* deste trabalho. Afinal, qual é a língua que ensinamos, ou acreditamos ensinar.

No segundo capítulo, fazemos um aporte teórico sobre a Análise do Discurso, apresentando concepções sobre discurso e ideologia, imaginário, formação discursiva e formação imaginária, língua, sujeito e efeitos de sentido, forma-sujeito, posição-sujeito, interdiscurso e memória discursiva, conceitos básicos para o desenvolvimento da análise.

No terceiro capítulo, detalhamos os procedimentos metodológicos qualitativos para o enlace entre a teoria desenvolvida e a prática da Análise do Discurso, com base em elementos e indicações formulados por Pêcheux. Assim, por meio dessas analisamos os recortes selecionados das respostas à entrevista dos professores de língua portuguesa de escolas públicas de ensino básico e de uma instituição comunitária de ensino superior da cidade de Cruz Alta/RS.

Após a leitura das respostas obtidas nas entrevistas com os professores, com base na regularidade das marcas já indicadas, separamos as sequências discursivas que compõem o nosso *corpus* em quatro recortes, cujas marcas representam as diferentes análises, capazes de apontar para o imaginário de ensino de língua constituído no discurso do professor de língua portuguesa. No primeiro recorte, os verbos “transmitir”, “reter”, “assimilar”, entre outros, apontam para a concepção de língua fora do sujeito, ou seja, o professor percebe a língua como um instrumento a ser transferido (desconsidera a fala, sempre anterior à normatização). No recorte dois, nas sequências discursivas selecionadas, pela regularidade de uso do termo “conteúdo”, a língua é percebida como fechada, pronta, limitada a algo também fora do falante – o conteúdo pelo conteúdo –, previsto nos manuais de gramáticas. No recorte três, a materialidade linguística aponta para marcas da contradição, um sujeito ainda mais heterogêneo, ultrapassando a questão da contradição percebida em todos os recortes. Por fim, no recorte quatro, pela repetição de modalizadores como “acredito”, “creio”, “acho”, “penso”, remetemos a análise ao eixo do saber e ao eixo do crer de Ducrot (1988, p.64), sinalizando um professor não convencido no seu dizer. Neste recorte evidenciamos uma fala não homogênea, numa oposição de saberes que gera um enfraquecimento interno ainda maior que nos demais.

Os recortes possuem um número diferenciado de sequências discursivas, divididos em: recorte 1: “A concepção de língua fora do sujeito, passível de ser transferida”; recorte 2: “A língua como norma-conteúdo, o saber dos manuais e das Gramáticas”; recorte 3: “A língua imaginária (unidade) e língua fluida (diversidade)”; recorte 4: “ Ilusão de mediação e efeitos sobre o sujeito”.

Com a análise realizada, em todos os recortes procuramos apontar para a questão do sujeito constituído pela materialidade histórica – contraditória por natureza –, interpelado pela ideologia e incompleto, percebido pela psicanálise, cuja contradição indica um sujeito repetidor do já-dito. Nos educadores parece haver a crença de que são autônomos no seu dizer, principalmente quando tentam se autoafirmar como inovadores, porém as falhas no discurso, marcadas pela materialidade linguística, negam isso. O discurso aponta para uma inter-relação no ensino de língua na escola como espaço de reprodução de um saber, para relações dissimuladas de transmissão de poder, confrontando-se com a perspectiva democrática da construção do conhecimento prevista teoricamente para a educação atual. Outra vez nos reportamos a Cazarin (2007, p. 116): “Uma posição-sujeito é, desde sempre, heterogênea - a homogeneidade discursiva entre os diferentes sujeitos enunciadorees, que a partir dela enunciam ou poderiam enunciar se produz apenas como efeito de unidade”.

As sequências discursivas selecionadas para análise apresentam uma relação de contiguidade entre o ensino conservador e o inovador, entre a língua fluida e a imaginária, entre o esconder-se e o desvelar-se, entre o homogêneo e o heterogêneo, todos os conceitos discutidos pela AD. A regularidade do termo “conteúdo” e dos verbos “transmitir”, “assimilar”, “reter”, “fazer” e “apropriar”, contrapondo-se à regularidade de marcas como “troca”, “troca mútua”, “escolhas”, aponta para as diferentes posições-sujeito no interior de uma mesma formação discursiva e, igualmente, para o imaginário de língua, apresentado como seu foco principal.

Esperamos, assim, discutir sobre as formas de representação e de prática do discurso pedagógico institucionalizado, que se organiza e se estabelece de forma não explícita, como discurso autoritário na escola. Além disso, procuramos provocar o repensar sobre a função, o discurso e a prática do professor com o objetivo de refletir sobre o ciclo histórico de insucessos educacionais no Brasil.

2 DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Nossa pesquisa prevê um estudo do imaginário sobre a língua constituído no discurso de professores de língua portuguesa. Nas sequências discursivas selecionadas analisamos a presença da contradição na FD analisada. Acreditamos que à escola cabe o papel de ser o local onde o sujeito⁵ segue com o seu letramento e aprende a modalidade de escrita (a norma padrão culta), porém os professores, especialmente os de língua, na maior parte dessas instituições, inclusive nas de ensino superior, entendem a língua como um sistema estável, objeto homogêneo, fora do sujeito.

A definição de língua é ampla e complexa, considerando as inúmeras linhas teóricas que a tomam como objeto. Por isso, iniciamos apontando algumas especificidades da base saussureana presentes no *Curso de linguística geral* (CLG)⁶, estruturado com base nas proposições de Ferdinand de Saussure e publicado em 1916, por meio do qual a linguística alcançou o estatuto de ciência. Em Saussure a língua é percebida como um sistema estável, fechado, ordenado logicamente, totalizante, composta de uma estrutura abstrata; logo, não aprofunda a questão do sujeito, da historicidade e suas marcas.

Na sequência, abordamos a relação entre a língua e o discurso na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa com base em Pêcheux, para o qual a língua é constitutiva do sujeito e historicamente determinada; é elemento de base material, heterogêneo por excelência, instável, imprevisível, não fechado e, assim, com autonomia relativa. Pretendemos, com isso, reafirmar que o sentido não nasce com a palavra, mas com a junção da língua com a história. Para Orlandi, “na perspectiva discursiva, o sujeito, ao significar, se significa. Desse modo, podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo” (2002, p. 21). Em relação à historicidade, os sentidos se realizam num determinado contexto, mas não se limitam a ele, considerando que são partes de um processo que têm um passado e uma projeção de futuro.

Com esse contraponto, temos como propósito mostrar que os sentidos não nascem em si, mas são criados, produzidos, em razão de confrontos de relações sociais e históricas que se estabelecem pelas relações de poder com seus jogos imaginários.

⁵ No nosso trabalho o termo “sujeito” é utilizado fazendo referência à forma-sujeito, ou seja, o sujeito afetado pela ideologia (PÊUCHEX, 2009).

⁶ O *Curso de linguística geral* foi publicado em 1916, três anos após a morte de Saussure, a partir dos cadernos de anotações de alguns alunos do curso e alguns escritos pessoais de Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de A. Riedlinger.

2.1 O corte saussuriano: algumas especificidades

Saussure, ao inaugurar a linguística moderna, no início do século XX, conhecida com a publicação do *Curso de linguística geral*, rompe com a visão única de análise existente, a comparação, até mais ou menos 1906, pela qual a língua era abordada em função de outros pontos de vista.

Antes disso, outros autores, como Bréal, por exemplo, já haviam se ocupado de questões sobre o sentido, considerando-o como uma relação com o mundo, assim como é a subjetividade – uma relação homem-mundo. Saussure optou por aprofundar o estudo de uma parte da linguística, que é o estudo da língua, sem desenvolver questões relativas à fala, já que, segundo ele, esta é um ato individual e sujeita a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise. Resulta disso o famoso “corte epistemológico”, que dividiu a linguagem em língua e fala. Haroche, Henry e Pêcheux (1971, p.94, apud Nunes, 2007, p. 99) confirmam a contribuição de Saussure, mas advertem “que a ruptura saussuriana foi suficiente para permitir a constituição da fonologia, da morfologia e da sintaxe, mas ela não pode impedir um retorno do empirismo em semântica”.

Dessa forma, com base em Pêcheux, Zandwais (2009, p.25-26) questiona a frase significada nela mesma, visto que a sintaxe deve ser percebida de modo diferente, seguindo rumos diferentes daqueles previstos na linguística, de apenas como estrutura. A autora afirma que a questão da apreensão do sujeito pela ideologia deve ser pensada segundo outra materialidade, capaz de ressignificar os processos discursivos que inscrevem as instâncias do discurso na história. Pêcheux explica que “a língua se apresenta, assim, como base comum aos processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela, na medida em que os processos ideológicos simulam os processos científicos” (2009, p. 81).

Por meio de Saussure, o estruturalismo⁷ ofereceu uma nova perspectiva ao estudo da língua, dando à linguística um caráter científico, na medida em que separa a linguagem em duas partes: a língua, considerada essencial, e a fala, tida como secundária. Poderíamos falar dessa distinção nos termos *langue e parole*, ambos introduzidos por Saussure. O primeiro, em traços gerais, refere-se à língua como sistema de signos interiorizado culturalmente pelos sujeitos falantes, ao passo que a fala se refere ao ato individual de escolha das palavras para a enunciação do que se deseja. A língua é, então, um sistema estruturado de sinais, cujos

⁷ “O movimento intelectual que recebeu o nome de “estruturalismo” (tal como se desenvolveu particularmente na França dos anos 60, em torno da linguística da antropologia, da filosofia, da política e da psicanálise) pode ser considerado, desse ponto de vista, como uma tentativa anti-positivista visando a levar em conta este tipo de real, sobre o qual o pensamento vem dar, no entrecruzamento da linguagem e da história” (PÊCHEUX, 2008, p. 44).

aspectos evolutivos e históricos foram denominados “diacrônicos”, e quanto aos elementos simultâneos, Saussure denominou-os “sincrônicos”. Na perspectiva saussureana, um signo é aquilo que o outro não é.

As conhecidas dicotomias de Saussure ofereceram possibilidades para vários estudos posteriores, mesmo não trabalhando as questões da historicidade, do sujeito e suas marcas. Assim ele se refere à língua: “Nossa definição de língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo *Linguística externa*” (SAUSSURE, 2006, p. 29). Contrapondo-se a essa concepção, a perspectiva discursiva não percebe a língua apenas como uma estrutura fixa, como sistema, no qual cada palavra traria em si um conceito, conhecendo apenas sua ordem própria, mas considera a historicidade⁸, por meio da qual o lugar do jogo discursivo tem a ver com o referente (existência de um pré-construído). Orlandi reforça que os significados das palavras vão além da ortografia e do léxico:

Na minha convivência com o estudo da linguagem – e essa é minha especificidade – eu aprendi que as palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam, ou pela posição que ocupam os que falam. Sendo assim, os sentidos são aqueles que a gente consegue produzir no confronto do poder das diferentes falas (ORLANDI, 2001, p. 95).

Com base em Saussure, parte-se do princípio de que é o ponto de vista que cria o objeto, o que o autoriza a fazer uma crítica a observadores que veem na palavra um objeto linguístico concreto. Para Saussure, a língua é a norma de todas as manifestações da linguagem: “A língua é um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 2006, p.17). A língua é social, na medida em que é algo apreendido e convencionado.

Essa perspectiva se apresenta no discurso dos professores entrevistados e que fazem parte da nossa investigação, para os quais a língua materna é uma estrutura fixa, que deve ser aprendida pela gramática normativa para depois ser usada; portanto, é percebida como ideal. Tal visão ignora que o sujeito já a utiliza no processo comunicativo muito antes de ingressar na escola e que o sentido não nasce com a palavra, mas na junção entre língua e história. Para Pêcheux e Gadet (2010, p. 48), “entre o amor pela língua materna e o desejo da língua ideal, a linguística científica revela “estranhos parentescos com aquilo que ela vive a excluir”. Na

⁸ Essa relação da historicidade na língua será abordada mais adiante, no item 1.3.

sequência discursiva 2, além da ênfase na gramática normativa, temos a ideia de que o sujeito exerce domínio da língua materna. Vejamos:

sd 2: Meu objetivo primordial é fazer com que o aluno “aprenda a ensinar a língua portuguesa”, isto é, a trabalhar de forma com que a gramática normativa seja percebida como o meio de levar ao “domínio da língua,” “não” como um fim em si. (grifo nosso)

As marcas apontadas na sd 2 “aprenda a ensinar a língua portuguesa”, “gramática normativa” e “domínio da língua” percebem a língua como algo a ser adquirido, com a apropriação das normas gramaticais institucionalizadas pelo Estado, fora do sujeito, no dizer do entrevistado. Ao formular essa definição, o sujeito está assumindo uma posição que pode se agregar aos saberes previstos na concepção imaginária de língua, limitada à forma e, por isso, inatingível. Pêcheux e Gadet explicam que “a questão da língua é uma questão de Estado, como uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade construiu na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente” (2004, p. 37). No entanto, o “não” contradiz o dito anteriormente, remetendo a uma desidentificação com o modelo apontado por ele, como que n uma tentativa de rompimento com isso.

Quando Saussure exclui a fala e impõe uma linguística da língua, considerando-a como um sistema de sinais que se completa por aquela que os signos representam num contexto social apreendido, retira também o sujeito da língua. Dessa forma, não importariam as relações históricas sucessivas dos signos, mas as relações simultâneas. Mas seria possível falar em um lado social da linguagem sem considerar a constituição do sujeito?

A proposição de Dubois aponta para a indissociável relação do linguístico com o exterior da língua:

A interpretação dos resultados obtidos pela análise de discurso só pode resultar de uma comparação interna entre dois ou vários enunciados e do estabelecimento de uma correspondência com modelos não lingüísticos. De fato, o discurso realizado, independentemente da variável “língua”, implica três sistemas de variáveis: um considera o locutor, o outro, os temas do enunciado e os últimos, enfim, as condições do próprio enunciado (apud COURTINE, 2009, p. 33).

Além disso, a história e a língua andam juntas. Há, sim, a língua, mas há a história se movimentando nela. A história acontece, pois a massa nomeia a seu modo e novo sentido acontece; logo, é uma ilusão pensar o sentido como único. Por isso, o considerado acabado,

estabelecido, imutável pode e deve ser questionado. Em Orlandi (2007, p.47), “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante”. Portanto, a estrutura fora do contexto não faz sentido.

Em seus estudos, Saussure⁹ não reconhece a dualidade constitutiva da linguagem, isto é, o seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado por entradas subjetivas e sociais, que provocam um deslocamento permanente entre o nível linguístico e o extralinguístico. Convém citá-lo: “Não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (SAUSSURE, 2006, p.18).

Nesse sentido, a língua estabelecer-se-ia pelos instrumentos criados e fornecidos pela coletividade, o que mostra que “é a língua que faz a unidade da linguagem” (SAUSSURE, 2006, p.18). Entendemos que, mesmo que aprendida na coletividade, a língua é materialidade para o discurso de sujeitos constituídos de formas diversas, em contextos e momentos diferentes. Em Guimarães (2005, p. 20) encontramos a seguinte formulação: “O corte saussuriano exclui o referente, o mundo, o sujeito, a história”.

Como vemos, o importante corte epistemológico de Saussure, que coloca em oposição língua e fala, exclui a atividade do homem com/da língua, instituindo, assim, um objeto ideal, no qual apenas o estritamente linguístico deve ser levado em consideração.

2.2 A relação (in)direta entre língua e discurso em AD

A Análise de Discurso da escola francesa é uma prática peculiar no campo dos estudos da linguagem, a qual se institui questionando a relação sistêmica entre língua e fala de Saussure, movimentando seus estudos para língua e discurso. Não se trata de uma teoria, mas de uma disciplina de interpretação, com procedimentos teóricos analíticos e que tem seu marco inaugural em 1969, a partir da publicação da obra *Análise automática do discurso*, de Michel Pêcheux. A relevância da Análise do Discurso está em contextualizar os discursos como elementos relacionados em redes sociais e determinados socialmente por regras e

⁹ Para Saussure, no *Curso de linguística geral* o signo linguístico é formado pelo significado, a que corresponde um conceito, e pelo significante, a que corresponde uma imagem acústica ou gráfica do conceito. Desse modo, pode-se dizer que o signo é uma entidade de duas faces, o significado e o significante, intimamente ligadas, que se reclamam reciprocamente em situação da linguagem em funcionamento.

rituais, bem como modificáveis na medida em que lidam, permanentemente, com outros textos, que chegam ao emissor e o influenciam na produção de seus próprios discursos.

Com a perspectiva de investigar esses processos discursivos, Pêcheux vai além:

Processo discursivo: entendido como o resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas. Este acesso ao processo discursivo é obtido por uma de-sintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento nº1 (1993, p.181).

Conforme Pêcheux, as ciências, especialmente a linguística, a história e a psicanálise, perpassam-se, oportunizando um espaço para discussão que é chamado de “entremeio”, cuja intenção é estudar o discurso. Nesse contexto, a teoria da Análise do Discurso possibilita uma abertura ao sentido expreso e ao dizer oculto no(s) discurso(s) sociais e políticos, nos quais os sujeitos questionam ou se enquadram nas determinações legais e institucionais, onde se entrecruzam a cultura, a história e os sujeitos que as constituem.

Dessa forma, o discurso constitui-se em objeto de estudo ao considerarmos as condições em que foi produzido e os efeitos de sentido que produz, como efeito entre os interlocutores. Tais efeitos são causados pelo modo como o texto está estruturado (e contextualizado), no qual são constituídas identidades. A escolha de termos e de construções depende da articulação do discurso com o contexto social, refletindo o que Pêcheux(2009) denomina “formações ideológicas”, ou seja, a ideologia refletidas nas formações discursivas¹⁰.

Retomamos Pêcheux, para quem “o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo-sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas” (2009, p.160). Pela proposição acima, a palavra traz marcas culturais, sociais e históricas e é modificada de acordo com o contexto no qual é enunciada; em situação de uso, é um espaço de produção de sentido. Dela emergem as significações, que, conseqüentemente, se fazem no espaço criado pelos interlocutores num contexto sócio-histórico dado.

¹⁰ Parece-nos que sujeito, discurso e ideologia são inseparáveis nos estudos de Pêcheux. Para este, na análise do discurso torna-se imprescindível apresentar conceitos nucleares, como os de “formação discursiva” (FD) e “formação ideológica” (FI). Por isso, esses serão aprofundados no item 2.3, cujas formulações são desenvolvidas principalmente na obra *Arqueologia do saber*, publicada por Foucault em 1969, mesmo ano de lançamento da análise automática do discurso de Pêcheux.

O imaginário, por sua vez, é constituído no processo de “interiorização da exterioridade”. Nessa perspectiva, compreende-se que o que o sujeito pensa ou fala é a manifestação de uma objetividade subjetivada, ou, para usar os termos empregados por Courtine (2009, p.58), de uma exterioridade interiorizada. Aquilo que um sujeito enuncia, “a sua fala”, é produto da subjetividade, de uma subjetividade facultada, tornada possível e produzida pelo social.

Mesmo que essa questão seja abordada de forma específica no item 2.3, com relação ao imaginário de língua, convém retomar Gadet e Pêcheux (2004, p. 55), para os quais o que a língua traz é o que ela diz e também o que ela não diz. Há um processo nesse dizer, no qual “tudo não é dito”, pois se torna inatingível justamente porque o que não foi dito é o impossível de ser dito, ou o que não se pode ou se deve dizer, estabelecido por convenções sociais. Foucault já alertara sobre os perigos e as possibilidades da exclusão e, inclusive, da interdição pelo dizer: “Sabe-se que não se pode dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (2009, p. 9).

Sempre, nessa perspectiva, um enunciado pode ser outro, já que nem tudo é dito, mas está ali latente e vai romper com esse desvelo e se mostrar. Isso acontece porque a língua é estrutura, mas é também a história movimentando-se, mostrando as mudanças, que não são casuais, que se dão na história, as quais a massa nomeia; assim, um novo sentido acontece. No entanto, entender esse sentido como único é pura ilusão, visto que “a língua como sistema de signos, imensa página cuja relação frente e verso é regulada pelo arbitrário, traduz esse efeito de convenção que as relações sociais impõem à linguagem” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p.56).

Sempre que abordarmos o imaginário de língua teremos de levar em conta que o real, o simbólico e o imaginário estão imbricados, ou seja, suas fronteiras são muito tênues. O universo ideológico, ou mesmo o rompimento com o mesmo, não é percebido nem sentido de forma imediata, pois, se assim fosse, seria fácil mudar relações, ideias, concepções e práticas. É preciso um equívoco para que novo sentido surja, visto que o dito vai além do querer dizer: é dito sempre mais do que o sujeito sabe, do que quer dizer, ou mesmo do que poderia dizer; portanto; algo mais sempre é dito, sendo disperso, perdido, remetendo sempre a outro dizer, ou dizeres, que o constituiu.

Da mesma forma, Orlandi (1996, p.25) ressalta que a AD, trabalhando nesse entremeio, promove uma ligação, mostrando que “não há separação entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva e que essa linguagem é tomada como mediação, uma ação que

constitui identidades”. Assim também, as sequências discursivas analisadas no *corpus* do nosso trabalho, com base nas entrevistas aos professores de língua portuguesa, revelaram que o sujeito professor está inscrito em saberes previstos pelo ensino tradicional, que se dá pela memorização de regras e assimilação dos conteúdos “ensinados”, “transmitidos” e cobrados pelo professor, que ocupa a posição de juiz, de julgador, não de mediador.

A questão do pré-construído aparece, mostrando os resquícios de sua formação inicial, anterior à universidade, sendo o professor, como possuidor das normas da língua, o responsável por repassá-las aos seus alunos. Isso aponta para a noção de sujeito em Pêcheux, a partir da posição, do lugar, de onde se fala, porque ele fala do interior de uma formação discursiva (FD), regulada por uma formação ideológica (FI). Isso o leva a conceber uma subjetividade assujeitada às coerções da FD e da FI. Portanto, um sujeito é marcado por uma forte dimensão social, histórica, que na linguagem é balizada pela FD, a qual define “o que pode e deve ser dito por um sujeito”.

Também nesse sentido, Orlandi (2006a, p.15) ressalta que “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”; por isso, em AD “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história”. É possível definir discurso como uma prática social de produção de textos. Isso significa que todo discurso é um processo que se dá no social, não no individual, e que só pode ser analisado com base no seu contexto histórico-social, nas suas condições de produção. O discurso reflete, então, uma visão de mundo estabelecida, necessariamente vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m). Será que podemos chamar a isso de ideologia? Conforme Schons (2006, p.27), “a função da ideologia não é ocultar. Na verdade, os conceitos da Análise do Discurso permitem-nos verificar até que ponto a ideologia se movimenta no objeto discursivo e permitem explicar as condições nas quais o indivíduo se reconhece como sujeito.”

A afirmação da autora demonstra que não há como separar a língua do discurso, porque este, para a AD, não é apenas um texto, ou seja, nesta perspectiva o texto é entendido como a materialidade linguística por meio da qual se chega ao discurso. Por ser o texto um monumento, não um documento, para a AD, em termos da teoria do discurso, tratada como determinação histórica, dos aspectos semânticos, Pêcheux se distancia da questão do historicismo comparativo, que tomou a história como base para suas análises (ZANDWAIS, 2009, p.26). Nesse contexto, a língua e a historicidade relacionam-se produzindo efeitos de sentidos que levam ao funcionamento discursivo, considerando sempre as condições de produção. “É impossível, afirma Pêcheux, analisar um discurso como um texto [...] é

necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção” (MALDIDIEIR, 2003, p.23).

Na ótica de Pêcheux (2009), não é possível haver condições de produção estáveis e homogêneas, já que a língua é heterogênea e instável, como veremos adiante, o que interfere diretamente no discurso. Cabe aqui retomar a questão do texto no nosso formato de análise discursiva, a fim de salientar que, para a AD, a língua é indispensável, pois contém a materialidade do discurso, as pistas para as quais o analista volta seu estudo.

Em função da análise, Orlandi (1996, p. 80) propõe que “não trabalhemos com o que as partes significam, mas que procuremos quais são as regras que tornam possível qualquer parte”. Como vemos, “uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou em outra formação discursiva” (ORLANDI, 2007, p. 60).

O discurso do professor está impregnado pela ideologia do ensino tradicional, pois “o professor diz que e, logo, sabe que, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu” (ORLANDI, 2006b, p.21). Isso porque ideologia, em Pêcheux, é caracterizada como uma prática (técnica) empírica, que se materializa pela língua, é percebida no discurso e, de certa forma, influencia na prática cotidiana.

Essa afirmação nos remete a duas proposições: a primeira é de que, por mais que o professor “ensaie” um texto para se apresentar como seguidor dos PCNs, editados em 1997, considerados como inovadores pelas perspectivas de ensino atual, na materialidade do discurso percebemos a sua ligação ao ensino tradicional a partir do efeito de sentido produzido pelos verbos utilizados, que denunciam em que formação ideológica se inscreve. A segunda é que esse ensaio se dá num plano de inconsciência, não planejado, mas constitutivo, que aparece quer queiramos ou não, até porque não teríamos como dar conta de controlar todas as nossas verbalizações. O sujeito professor acredita no que diz e persegue isso, pois, se tivesse consciência, mudaria seu discurso, até porque, após a proposta um tanto inovadora apresentada pelos PCNs há mais de dez anos, que incentiva as práticas discursivas orais ou escritas, não é interessante ser percebido como um professor tradicional, que ainda acredita na transmissão de conhecimentos. Em Pêcheux, isso foi tratado como efeito de evidência já em 1969, ao referir que o sujeito acredita ser dono desse dizer, parecendo controlar o que deve ou não dizer, mas evidencia um discurso estruturalista pré-construído, materializado pela língua.

Há uma justificativa para o fato, repetimos, pois, “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do

significante” (ORLANDI, 2007, p. 47). Por isso, a autonomia da língua é sempre relativa, porque comporta em seu interior um espaço para falhas, as brechas, o impossível, enfim, a resistência. Muitas coisas não podem nem devem ser ditas. E como controlar isso? Não há controle: há, sim, um filtro que redimensiona o discurso. Nesse ponto, língua é algo que vem da coletividade, contratualizada em sociedade, e a produção do discurso se dá pelo exterior, pelo interdiscurso. Como já analisamos, embora o sujeito acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do discurso. Pêcheux (2009, p.169) chama isso de “ilusão discursiva do sujeito”.

A língua, na Análise do Discurso, não é mais concebida como uma estrutura fora do sujeito. Rompe-se, assim, o estudo da língua apenas como sistema. E nessa relação a língua atua como o embasamento que permite a construção do sentido no discurso, para que o discurso em si se torne materializado. Em Pêcheux (2009, p. 91), a língua é concebida como base material para que seja possível ocorrer o discurso. Além disso, a AD concebe a língua como forma de manifestação de um discurso constituído num indivíduo, o qual se torna sujeito a partir da posição sujeito que ocupa e que é demonstrada pelo discurso. Por esse prisma, o sujeito é um indivíduo constituído por diversos saberes que se inscrevem na sua formação discursiva, os quais representam, como já apontado, o que pode ou não ser dito. Nesse ponto, a paráfrase está largamente presente, lembrando-se que se constitui, para a AD, como a reiteração de um sentido já existente dentro de uma FD.

Vale citar Orlandi (1996, p.28), para reiterar a noção de sujeito na AD e como ele se manifesta por meio da língua, a qual afirma que, ao se comunicar, ou seja, ao falar, o sujeito se significa, o que faz recorrência à ideia de movimento e ideologia. É possível perceber os pontos de contato na AD: as materialidades históricas (história enquanto movimento) e linguísticas se unem e são expressas por meio da língua, por pistas deixadas pelo sujeito em seu discurso. Dessa forma, a linguagem é materialidade do assujeitamento e, ao mesmo tempo, da ideologia, pois, onde houver cultura, linguagem e ciência, há ideologia. Apesar de a língua se apresentar como base comum de processos discursivos diferenciados, os processos ideológicos simulam os processos científicos (PÊCHEUX, 2009, p. 91).

Dessa forma, determina-se a noção de sujeito em Pêcheux segundo a posição, o lugar de onde fala. O autor fala do interior de uma formação discursiva (FD), regulada por uma formação ideológica (FI), o que leva a conceber uma subjetividade assujeitada às coerções da FD e da FI. Portanto, um sujeito é marcado por uma forte dimensão social, histórica, que na linguagem é balizada pela FD, a qual define “o que pode e deve ser dito por um sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p.147).

Assim, a língua significaria para um algo, e este algo já teria uma significação diferente para outro sujeito, o que reforçaria que “o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento” (PÊCHEUX, 2009, p.81).

A língua tem autonomia relativa, já que está subordinada às leis internas, das quais fazem parte as estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas (SAUSSURE, 2006, p. 81). É nessa base que se formam os processos discursivos, nos quais a escolha de determinado sistema linguístico não é casual; é essa a essência da língua para a AD. Para a escola francesa a língua não tem uma função isolada; é concebida como um sistema que tem valor pelo funcionamento, aspecto importado de Saussure. Enfim, para a AD, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado pela ideologia, e é assim que a língua faz sentido. No entanto, “a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro” (ORLANDI, 2007, p.47).

Embora se trate de dois conceitos diferentes, a língua que interessa à AD é a tomada não só como sistema significante material, mas também como materialidade simbólica, ou seja, relacionada à história. Nesse caso, cabe ao analista compreender a relação entre essas duas ordens do real (o real da língua e o real da história), procurando ultrapassar o “nível da organização (regra, sistematicidade) para chegar à ordem (funcionamento, falha) da língua e da história (equivoco, interpretação)” (ORLANDI, 2007, p. 47).

Três aspectos fundamentais para a AD são: a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma, tornando-se distinta da linguística ao introduzir a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem; a história tem seu real afetado pelo simbólico (não são fatos apenas, mas fatos que reclamam por sentido) e, por fim, o sujeito “é descentrado, sendo afetado pelo real da língua e real da história, sem controle sobre a forma como é afetado: é o sujeito discursivo que funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2007, p.20).

Retomamos Orlandi para afirmar que “a língua é a possibilidade do discurso. No entanto, a fronteira entre língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva [...]. A relação é de recobrimento, não havendo separação estável entre eles” (2007, p. 22). Assim, a língua não pode ser percebida apenas como estrutura, como norma, mas deve ser entendida como prática discursiva.

A língua numa perspectiva discursiva, pela qual o sujeito se subjetiva e se identifica, está sempre entrelaçada com a exterioridade, sendo concebida como possibilidade de

materialização do discurso, por meio do qual o ideológico se manifesta. E assim, nesse afetar-se, a língua continua a ser tomada como estrutura, mas uma estrutura em que o ponto da falta, ou seja, o real da língua, manifesta-se como uma série de equívocos, cuja representação é situada na própria língua (lugar de análise dos processos discursivos) (GADET; PÊCHEUX, 1993, p.24).

Dada a importância dessa questão, no item a seguir vamos abordar de forma mais específica a questão do discurso.

2.3 O discurso para a AD

Iniciamos definindo discurso segundo Magalhães (2003, p. 75): “O discurso não é uma construção independente das relações sociais, mas, ao contrário, o fazer discursivo é uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitaram sua objetivação”. Assim, é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada em si mesma, pois é “necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX, 1993, p.79).

Em se tratando de Análise do Discurso, podemos afirmar, portanto, que discurso¹¹, tomado como objeto da AD, não é a língua, nem o texto, nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Caracterizam-se como discurso os enunciados gerados em uma determinada interação verbal, em que os sujeitos se apresentam seguindo um padrão de suas posições sociais e ideológicas. Fundamentamo-nos em Henry (1993, p. 25) ao afirmar que “Pêcheux recusa completamente a concepção da linguagem que a reduz a um instrumento de comunicação de significações que existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem, isto é, informações”. Isso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística, mas discursiva.

Com base em Orlandi (1996, p. 29), “para compreendermos o funcionamento do discurso, isto é, para explicitarmos as suas regularidades, é preciso fazer intervir a relação

¹¹ O estatuto da discursividade trabalha um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estáveis, suscetíveis de respostas unívocas e formulações equívocas. (Proposição oral da professora Dr^a Carme Regina Schons na disciplina de Níveis de Análise Linguística, no Mestrado em Letras na UPP, em 2009).

com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal.” Convém ressaltar que nossa percepção fundamental sobre o materialismo histórico é a de que o mundo é concebido com base nos processos sócio-históricos, não das ideias. Vale lembrar que a história incide como movimento, não como fato histórico (informação verbal).

As palavras não significam por si só, visto que são proferidas de acordo com as experiências do sujeito, com as suas condições de produção. O relacionamento do sujeito com a história e com a ideologia, por meio do discurso, tece uma rede que considera o falante não como enunciador individual, mas como sujeito portador de saberes de diversas áreas, que convergem para a estruturação e fundamentos da AD, como se apreende na referenciação de Mazière:

A tríplice relação com o sujeito assujeitado, falado por seu discurso, diretamente provindo do estruturalismo de Foucault, Althusser e Lacan, com a historicidade de todo enunciado singular herdado de Foucault e com a materialidade das formas de língua que Saussure, Harris e Chomsky permitem estabelecer o que constituiu a AD francesa (2007, p. 10).

Para a autora, essas três relações estruturam em diversos graus a AD, mesmo que a relação com a linguística como ciência possa ser discutida. Nessa concepção, o sujeito parafraseia o mundo em que vive; recorre a discursos anteriores, internalizados, e os reconstrói pelo crivo crítico das representações discursivas e da influência da ideologia sobre o contexto sócio-histórico que ele e o interlocutor ocupam. Tendo em vista a FD dominante na educação, especialmente no ensino de língua portuguesa, vale recorrer ao efeito de memória em relação ao discurso da Nomenclatura Gramatical Brasileira e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, apesar de apresentarem uma proposta inovadora, ainda trazem marcas que remetem a um ensino que reforça a questão dos conteúdos como fins a serem atingidos, não como meio para a busca da competência linguística. É exemplo a ideia de língua prevista nos mesmos: “A língua é um sistema de signos históricos que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1997, p. 24).

Nesse sentido, o sujeito professor representa uma opinião compartilhada e sacramentada num ensino tradicional, normativo e prescritivo, segundo as gramáticas tradicionais, em relação às propostas presentes nos PCNs. Assim, pode ser verificada uma repetição nas sds no que diz respeito ao significado determinante do professor como centro do processo escolar, apontando-o como quem “sabe” e o aluno como quem “aprende”. Há

também a concepção de que o professor, por si só, pode mudar a condição de vida do aluno, ensinando-lhe sejam conteúdos e regras, sejam as posturas, chamadas modernamente de “conteúdos atitudinais”.

No discurso do sujeito-professor está constituído que o estudo da linguagem não pode estar separado das condições sociais que a produziram, pois são essas condições que criam a evidência do sentido. Segundo Orlandi (1996, p.27), o discurso pode ser definido como “um objeto social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística”, pois a língua é a base dos processos discursivos. A análise das sds sugere que, apesar de o professor parecer trabalhar numa perspectiva inovadora, a regularidade do termo conteúdo(s) remete à perspectiva tradicional.

Não podemos esquecer que além do léxico e da sintaxe há a subjetividade do sujeito que profere o discurso. Foucault esclarece que a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e distribuída a fim de que seus “perigos e poderes” sejam conjurados: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (2009, p. 09). No entanto, entendemos que, para que essas marcas façam sentido, é preciso ir além do trabalho com a historicidade (refletida) do texto, envolvendo a historicidade do texto, isto “é, trata-se de compreender como a matéria textual produza sentidos” (ORLANDI, 1996, p.55).

Em Orlandi é o produto da atividade discursiva o objeto empírico de análise do discurso; é a construção sobre a qual se debruça o analista para buscar, em sua superfície, as marcas que guiam a investigação científica, ou seja, “a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” (ORLANDI, 2001, p.17). Embasados nessa proposição, apontamos para o discurso do professor, no qual percebemos uma contradição, pois o entrevistado diz que “alunos aprenderão a ser seres humanos mais decentes”, sd 14, acreditando ser capaz de “ensinar decência” aos alunos. Em outro momento, o discurso do professor mostra dúvida em relação à eficácia de sua prática, apontando para uma concepção de ensino inovador, sugerido pela contradição exercida pelo “porém” entre os verbos “penso” e “acredito”, conforme fragmento da sd 19: “Penso que aprender é algo necessário e importante, porém “acredito que o ensino vai além de livros e cadernos”.

Nesse dizer está presente a regularidade em relação ao já dito, à imagem que a sociedade estabelece como o estereótipo de professor – ganha mal, é despreparado, trabalha muito, é desmotivado e desacreditado – mesmo que se considere possuidor de um conhecimento que será “transmitido” aos alunos.

O discurso deve ser conceituado como a língua posta em funcionamento por sujeitos que produzem sentidos numa dada sociedade, num lugar social. A complexidade desse fenômeno vai muito além do que a epistemologia tradicional previa. O discurso inscreve-se na confluência de três regiões do conhecimento científico. O discurso, a representação e a práxis pedagógica estão imbricados como produtos de um contexto sócio-histórico no qual a ideologia se faz palavra, se faz gesto. É o sujeito apontando aspectos da história em seu discurso. Orlandi vai além: “Se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, ele não produz sentidos” (2007, p.49).

Cabe retomar que o discurso, para a AD, constitui-se como alvo de análise em razão de concepções advindas de diversas ciências articuladas por Pêcheux, que considera o sujeito como portador e produto de uma ideologia. Rompe-se, assim, com a exclusão do sujeito no modelo situado no estruturalismo linguístico, no qual o paradigma estrutural privilegiava uma língua objetiva, padronizada, onde a subjetividade era considerada empecilho à cientificidade. “O discurso deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito, nem com o texto, um conceito que estoura qualquer concepção comunicacional da linguagem” (MALDIDIEIR, 2003, p.22).

Ao retomar as concepções de Pêcheux para entender o discurso como ação social, Orlandi argumenta:

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. A partir de então, surgem quase concomitantemente, várias disciplinas que estilhaçarão a teoria da linguagem, rompendo com a sincronia e corte saussuriano, propondo uma análise transfrástica e subjetiva da linguagem. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (2007, p.15).

Nesse movimento também percebemos a materialização da ideologia institucional conservadora no discurso dos professores em relação ao ensino da língua portuguesa, mesmo que de forma simulada. O sujeito é um lugar ocupado por um indivíduo, cujos “lugares são considerados como sede de representações imaginárias determinadas pela estrutura econômica e tidas como escapadiças ao domínio desses sujeitos” (GADET; HAK, 1993, p. 54). Dessa forma, retomamos a questão do efeito-sujeito, que para Pêcheux (1993) é a ilusão do sujeito de estar na fonte do sentido, ou seja, o sujeito crê que o que diz só pode ser dito de determinado modo – o

modo que seleciona em meio a tantos outros – e que o sentido só pode ser aquele que atribui ao dizer.

As marcas da sd 3, em resposta dada à questão 6 – “Existe diferença entre ensinar e aprender?” –, principalmente os verbos “transmitir” e “assimilar”, apontam para saberes previstos numa prática de ensino conservador, institucionalizado, regulado, sem espaço para o novo.

sd 3: Entendo que ensinar é “transmitir” um conhecimento para alguém e aprender é “assimilar novos conceitos, novos conhecimentos com a ajuda de alguém ou sozinho através de leitura, observação. Acredito, “porém”, que a educação “deve ocorrer” de uma forma mediadora, onde alunos e professores aprendam juntos pela troca. (grifo nosso)

Na sd 3, o discurso conservador do professor sobressai-se ao discurso inovador, previsto para a educação atual e assumido em outro momento pelo entrevistado. Nesse sentido, ele se distancia da função do professor prevista nos PCNs, os quais, mesmo com resquícios de um ensino tradicional, apresentam uma mudanças importantes em relação as questões metodológicas:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar, orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor, que tematiza aspectos prioritários em função de necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 23).

Está presente aqui uma fala institucional convencionalmente constituída e arraigada na sua FD. Observamos também que o sujeito acredita ter domínio sobre o que diz, uma vez que acredita poder “transmitir um conhecimento para alguém”, e que se possam “assimilar novos conceitos, novos conhecimentos”. Por outro lado, ao reconhecer que a educação “deve ocorrer” de uma “forma mediadora”, de modo que “os alunos e professores aprendam juntos pela troca”, o professor parece se inscrever na posição-sujeito professor inovador, o que nos permite afirmar que ele transita entre as posições. Essa falta de controle que o sujeito tem sobre o que diz e sobre os sentidos daquilo que diz é base para a análise na perspectiva discursiva, que mobiliza aspectos que ampliam a questão do sentido para além materialidade do texto.

Temos de considerar que os professores deslizam por diferentes posições-sujeito, o que aponta para a contradição, a fragmentação do sujeito, conforme Cazarin: “A

heterogeneidade no interior de uma FD e, conforme estou propondo, trata-se também de pensar no interior de uma mesma posição-sujeito porque, nela, há a possibilidade da contradição, isto é, da diferença interna” (2005, p.129-30). Entendemos isso como heterogeneidade constitutiva na posição-sujeito do sujeito enunciador, ou seja, ele desliza em mais de uma posição-sujeito, apontando para uma contradição, marcada linguisticamente pelo verbo “transmitir” em relação à “forma mediadora”, separadas pelo “porém”, que podemos entender como uma forma de autocorreção. Desse modo, temos que o sujeito pode, por meio de seu discurso, evidenciar uma identificação com a ideologia da classe dominante, mesmo não pertencendo a essa classe e sem ter consciência disso.

Em relação ao materialismo histórico, a AD entende que o sujeito é sujeito, desde sempre sujeito; por isso, assujeita-se por um mecanismo ideológico, sendo a linguagem o meio essencial da constituição da subjetividade do sujeito. Para Pêcheux (2009, p.146), é a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito e é na evidência, provocada pela ideologia, que se constituem os saberes universais.

Vale ressaltar o uso do “porém”, morfologicamente classificado como conjunção adversativa, que vem retomar o já enunciado. Tal uso não agrega o que havia sido colocado antes, mas faz uma retomada, quase um desculpar-se por ser conservador, já que, quando interpelado em relação à teoria com que tem afinidade, disse ser interacionista¹². Esses lapsos apontam para o que defendemos: as relações discursivas relacionam-se com as formações sociais, mesmo que no lapso e na contradição. Com base na sd 3, podemos afirmar que, apesar de o sujeito professor tentar apagar a voz do Outro, ela emerge, inevitavelmente, por ser constitutiva do sujeito e de seu discurso, ainda que de forma inconsciente. Isso porque o discurso é constituído pela prática da linguagem, “[...] que não existe sem sujeito, como também não existe sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 1996, p. 31).

Na sd 4, quando questionamos sobre a diferença entre ensinar e aprender, o sujeito professor percebe o conhecimento como algo concreto, absolutamente fora do sujeito-aluno, porém presente no sujeito-professor, sendo oferecido por um capaz de ser dominado pelo outro. Na sequência a seguir destacamos o uso do verbo “dar” em relação ao verbo “internalizar”, ambos reforçando a concepção de língua fora do sujeito.

sd 4 : Ensinar é “dar condições para que se aprenda”, mais ainda, que se queira aprender. Já, aprender é ver sentido naquilo que se “ensina”, “internalizar”, fazer uso. (grifo nosso)

¹² O sujeito professor entrevistado cujas marcas apontamos é Mestre. Entendemos, por isso, que tenha conhecimento sobre a diferença existente entre a perspectiva de ensino tradicional e a interacionista.

Como podemos observar na sd 4, num primeiro momento o discurso aponta para um sujeito professor que acredita ser o único caminho para que o aluno venha aprender – “dar condições”–, estabelecendo uma dependência entre eles. Em seguida, atribui a responsabilidade toda ao aluno quanto a aprender ou não, ou seja, ele seria o caminho, mas o aluno escolheria entre aprender ou não. Nesse sentido, há uma relação de poder, pois as marcas apontadas sugerem que o professor dominaria a língua e poderia ensiná-la ao aluno, que, por sua vez, deveria dela se apropriar e usá-la, tornando-se, assim, sujeito. Isso aponta para um discurso constituído por saberes previstos no ensino de língua de forma tradicional. Essa constatação remete à questão da memória discursiva, pois para falar em discurso na AD precisamos considerar os elementos que têm existência no social, as ideologias, a história, que integram a vida humana. Conforme Orlandi:

O discurso não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto de práticas que constituem a sociedade histórica, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica (2007, p. 71).

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um professor, o que ele deve fazer e deve dizer. É nessa falsa transparência de linguagem que se esconde o caráter material do sentido, que fica determinado pelas posições assumidas pelo sujeito (Formações Ideológicas – FI), as quais determinam o que pode e o que deve ser dito (FD). É numa formação discursiva que as palavras recebem o seu sentido. Em Pêcheux isso remete ao pré-construído:

O pré-construído corresponde ao sempre já aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu sentido” sob a forma de universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “ articulação se constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito (2009, p. 151).

O mundo das coisas a saber, que aparece na citação transcrita, refere-se ao pré-construído, que constitui o discurso presente na sd 4; faz parte da forma-sujeito da FD Conservadora, são os saberes nela previstos. Na perspectiva discursiva, é difícil trabalhar um conceito sem relacioná-lo a outros; por isso, no item 2.3 vamos aprofundar os conceitos de formação discursiva e formação ideológica.

A constituição do sentido é socialmente construída no discurso. A aparente monossêmia de uma palavra ou enunciado é fruto de um processo de sedimentação ou cristalização que apaga ou silencia a disputa ocorrida para dicionarizá-la. “O sentido não existe em si mesmo, ele é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico no qual as palavras são produzidas” (PECHÊUX, 2009, p.146). Assim, mesmo tendo traços históricos e um dito que já foi dito, todo discurso é um novo discurso, algo novo, que se move, que sofre transformações por fatores que integram a vida humana.

Nesse prisma, Pêcheux coloca em cena o discurso como objeto de estudo. O discurso diferencia-se tanto da língua quanto da fala; não é o mesmo que transmissão de informação, nem é um simples ato do dizer. O discurso evoca uma exterioridade à linguagem – a ideológica e a social. Em AD é aquele que está além das palavras, que vai além do que está pressuposto ou subentendido num texto. Dessa forma, o que nos interessa analisar é o discurso que está na contradição do sujeito, na sua incompletude, no seu assujeitamento; o discurso que ele revela pela sua fala ou escrita, produzindo sentidos diversos, materializados pelas pistas linguísticas deixadas. Assim, as palavras dizem muito sobre o sujeito, sobre desejos, anseios e experiências de mundo. Podemos dizer que o discurso faz parte da formação do sujeito, está adormecido, calado ou bloqueado; já foi dito e esquecido, mas é lembrado em um novo dizer, sendo posto em ação por meio da linguagem.

Ao entrevistarmos os professores, questionando-os sobre as diferenças entre o ensinar e o aprender, foi possível perceber pistas nas respostas, os pontos de fuga, o assujeitamento aos padrões de ensino, a incompletude refletida nos desejos dos entrevistados e a contradição. Nesse momento, entendemos o significado de discurso para a AD e a relevância desse tipo de análise: os significados estão além do texto, ou seja, estão nas experiências de vida, na formação, nas relações, no universo particular desses professores. O ensinar e o aprender geram efeitos de sentido distintos, dependendo dos saberes que os constituem. Convencemo-nos, então, de que o discurso, para a AD, “não existe de forma isolada, este estabelece relação com outros discursos, as Formações Discursivas (FD)” (INDURSKY, 2003, p.102).

A Análise do Discurso não toma o sentido em si mesmo, mas como ele se constituiu. Por isso, entendemos que o uso do verbo “reter” na sd 5, referindo-se à aquisição de conhecimento, não tem apenas o sentido de prender, concentrar. Para além do texto, podemos perceber que reter se refere ao tipo de ensinamento para o “aluno esponja”, aquele que não constrói, apenas absorve os conceitos do professor.

sd 5: Acredito que ensinar é educar, transmitir conhecimentos daquilo que sei, que aprendi, e aprender é “reter” na memória o que foi passado, observado, uma permanente ‘troca mútua’”(grifo nosso).

Pêcheux (1993), ao integrar à AD noções e práticas de pesquisas de outras ciências e de outras disciplinas, possibilita encadeamentos intradiscursivos, interfrásticos para abordar o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos com base em diferentes posições, de indagações e conflitos que se encontram em “lugares enunciativos no fio intradiscursivo¹³”, como sugerido na sd 5.

Nesse sentido, o discurso é heterogêneo, pois comporta, constitutivamente, outros discursos, em virtude da descontinuidade do sujeito e do fato de se assumir uma multiplicidade de posições num mesmo texto. Na esfera dessa subjetividade não subjetiva, Pêcheux constituiu o sujeito histórico, ideológico, o qual é interpelado ideologicamente, mas não sabe disso; portanto, instaura sua prática discursiva sob a ilusão de que é a própria origem de seu dizer. Segundo Pêcheux:

Nesses espaços discursivos [...] supõe-se que todo o sujeito falante sabe do que se fala, porque todo o enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços) (2008, p. 31).

Para esclarecer como esse sujeito funciona no discurso, Pêcheux (1993) retoma a noção de Foucault sobre formação discursiva, que corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos, para representar um modo de se relacionar com a ideologia vigente e de regular o que pode e deve ser dito.

Reiteramos a ótica de Pêcheux (2009, p. 161), pela qual os indivíduos são sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Tal identificação ocorre pelo viés da “forma-sujeito” (p.167), a qual foi dotada de unicidade pelo autor, especialmente sobre o que denomina de “tomada de posição”. Segundo o autor (p.172), a tomada de posição “resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no ‘sujeito’, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito / objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo que ele toma consciência”. Na mesma obra, Pêcheux reconstrói a questão do discurso na forma-sujeito e

¹³ Os conceitos de interdiscurso e intradiscorso serão discutidos de forma específica no segundo capítulo deste trabalho.

apresenta as modalidades de tomada de posição, as quais relativizam a “reduplicação da identificação” (p. 213).

É próxima a relação entre língua e discurso, pois a língua, não apenas como norma, é a possibilidade da manifestação do discurso por sujeitos constituídos de forma heterogênea. Fruto da atividade enunciativa do sujeito, ela manifesta vinculação a discursos marcados na própria seleção e organização de sua estrutura sintática. A análise discursiva busca a trajetória dessa relação via marcas linguísticas. Os elementos ideológico e cultural apresentam-se a cada manifestação discursiva concreta. Dessa forma, o sentido não depende exclusivamente do linguístico em si mesmo, mas também de sua relação com fatores que regulam o uso da língua, regulações essas agregadas à formação social em que se inscrevem usos e sujeitos.

Para ampliar essa noção, recorreremos às palavras de Indursky (2008, p. 10) ao afirmar que o autor convoca um sujeito que não está na origem do dizer, sendo duplamente afetado: pessoal e socialmente. É a partir desse laço entre inconsciente e ideologia que o sujeito da Análise do Discurso se constitui; é sob o efeito dessa articulação que o sujeito da AD produz seu discurso.

Para finalizar, esclarecemos que o discurso, para a AD, não é o discurso previsto no esquema elementar da comunicação (emissor, receptor, código, referente e mensagem), pois não é apenas transmissão de informação, já que não há uma igualdade na recepção; nem deve ser confundido com “fala” na contiguidade da dicotomia, considerada uma oposição à língua por Saussure. “O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2007, p.22). Pelo discurso é possível ir além da superfície linguística, a fim de estudar como os sentidos se constroem com a presença da história, pela consideração do interdiscurso que abriga o já-dito. Nesse sentido, entendemos como importante discutir sobre a língua fluida, sujeita a falhas, em relação à língua imaginária, constituída no já-dito conservador, que percebe a língua como um sistema perfeito.

2.4 Língua fluida e língua imaginária

Antes de abordar a questão específica da língua fluida e da língua imaginária, convém dizer que Pêcheux (1993) define as formações imaginárias como resultantes de processos discursivos pela antecipação das relações de força e de sentido. O lugar ocupado

pelo sujeito que fala determina as relações de força, ao passo que o sentido pressupõe que o discurso se relacione com outros num jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos anteriores com outros possíveis e materializados no discurso.

As formações imaginárias, como mecanismos de funcionamento discursivo, não se relacionam aos sujeitos físicos ou a lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. Para Pêcheux, “o que podemos dizer é apenas que todo o processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” (1993, p. 83). Por isso, talvez, os saberes que constituem nosso imaginário em relação às práticas de ensino de língua portuguesa justifiquem o fato de que há décadas se vem discutindo a crise no ensino brasileiro, bem como o que e como ensinar nas aulas de língua materna.

No cotidiano acreditamos trabalhar nessa área de forma inovadora, porém nosso dizer nos contradiz, apontando para a fragmentação do sujeito, como percebido nas sds do *corpus* para análise, bem como na proposição de Schons (2000, p.84): “Diz-se que há uma autonomia relativa do sujeito no discurso, resultante da relação dos enunciados e das várias formações discursivas. Esses enunciados possuem, ao mesmo tempo, unidade e diversidade, coerência, repetição e variação”. Há nisso uma heterogeneidade constitutiva do próprio discurso e que é produzida pela dispersão do sujeito. E essa prática, que permanece conservadora, repetida, distante das propostas inovadoras apresentadas nos PCNs, por exemplo, é uma questão ideológica, tendo a ver com a proposição de Henry ao retomar Althusser, o qual afirma que “a ideologia não existe senão por e para os sujeitos” e acrescenta que não existe prática senão sob uma ideologia. Em outras palavras, todo sujeito humano, isto é, social só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito (1993, p. 30).

A questão do sujeito enquanto agente social pode ser notado na sd 5, que aponta para outra posição-sujeito que aí vem como pré-constituída: professor-conservador, pelo uso de “transmitir”, e professor-inovador, pelo uso de “troca mútua”. Há um conflito, um simular desvelado pelo discurso, entre o que eu aprendi em relação a “como deveria ser” e “a minha prática cotidiana”, que tem relação com a minha constituição, como afirma Chauí: “A ideologia é uma das formas de práxis social: aquela que, partindo de experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de ideias ou representações sobre a realidade” (2008, p. 97).

sd 5: Acredito que ensinar é educar, transmitir conhecimentos daquilo que sei, que aprendi, e aprender é “reter” na memória o que foi passado, observado, uma permanente “troca mútua”(grifo nosso).

Conforme a sd 5, parece-nos que há uma luta entre a continuidade e as novas perspectivas de ensino da língua portuguesa: seria a contradição interna? Cazarin, quando analisou o Discurso de Lula¹⁴, chamou isso de contradição interna na posição-sujeito¹⁵. E explica:

No interior de uma posição-sujeito há espaço para a contradição, própria de todo o discurso. No entanto, essa contradição não é marcada pela divergência, e sim pela diferença possível em seu interior, pois nem todos os sujeitos enunciativos que nela se inscrevem, se relacionam de forma idêntica (2005, p. 115).

Nesse sentido, para discutir o ensino de língua portuguesa é preciso entender a diferença entre a língua fluida e a língua imaginária. Essa definição é básica para que possamos analisar o nosso *corpus*, a fim de apreender a concepção de língua constituída no sujeito professor, visualizando as possíveis contradições discursivas e a posição sujeito ocupada por ele. Portanto, defende a língua em sua funcionalidade, porém enfatiza a língua enquanto sistema, com defesa à língua materna, no caso a língua de Portugal, nossos colonizadores. Com base em uma pesquisa realizada com uma comunidade indígena brasileira, publicada em 2002 na obra *Língua e conhecimento linguístico*, Orlandi reafirma a influência do tupi sobre o português do Brasil:

A língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas. Teoricamente, esta distinção tinha apoio naquela feita por Pêcheux e Gadet (1983) como o “corpo pleno da linguagem” e “os processos de construção das gramáticas”. Na prática histórica, aí eu incluía o “tupi jesuítico” (2002, p. 22).

Pelos resultados obtidos no estudo, Orlandi destaca que a vasta contribuição dada pela língua tupi é apresentada na escola de forma muito simplória, limitando-se a alguns vocábulos como tal, não envolvendo frases inteiras para serem analisadas, de acordo com os sentidos produzidos no texto. Infelizmente, dessa forma desconsideramos a formação linguística, pautada numa história constituída de forma diversa, ampla, que se modifica de constante e continuamente. A evidência dada apenas à língua materna, a língua portuguesa,

¹⁴ Ercília Ana Cazarin publicou o trabalho intitulado “Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula” pela Unijuí em 2005, cujos conceitos utilizamos, mesmo que o *corpus* analisado seja distinto.

¹⁵ Para entendermos a questão da contradição na posição-sujeito temos de ter em mente sempre que estamos nos referindo a um sujeito do discurso, não a um indivíduo, enquanto categoria.

nas práticas escolares mostra que ainda não entendemos “a língua na qual convivem processos muito diferentes e cuja história é feita de fatura e movimento” (ORLANDI, 2002, p. 34).

Segundo a autora, essa visão tem origem em outro aspecto relevante: mesmo que um povo dominador leve em conta a língua do povo dominado, como no caso dos jesuítas sobre os índios, será considerada uma língua imaginária tupi, como se todos os índios falassem ou tivessem de falar do mesmo jeito. Essa relação é muito complicada, uma vez que não há homogeneidade enunciativa em quem utiliza o código verbal, nem em quem o descreve. “A nossa língua significa em uma filiação de memória heterogênea. Essas línguas se filiam às interdiscursividades distintas como se fossem uma só” (ORLANDI, 2002, p.23).

Quando abordamos a diferença da língua fluida para a língua imaginária, estamos indo além da questão do vocabulário utilizado, ou seja, estamos nos referindo à questão da significação. Esclarecemos que em momento algum propomos uma modificação terminológica, o que causaria confusão, pois a língua tem sua origem, suas normas e regras. Contudo, é preciso considerar também a memória discursiva presente na significação, estabelecida nos usos. Como já afirmamos, um termo é dito igual, mas compreendido diferente e percebido num sujeito constituído diferente. “É o caso do português do Brasil e o de Portugal. Falamos a “mesma” língua, mas falamos diferente” (ORLANDI, 2002, p.23).

É preciso discutir o distanciamento existente entre o português do Brasil e o português de Portugal, considerando que “o que funciona, pois, em nossa memória linguística, na identidade nacional, são as imagens construídas para nossa relação com a língua portuguesa, nossa ‘versão’ brasileira dessa” (ORLANDI, 2002, p. 25). Cientes disso, o desconforto causado pelo desinteresse dos alunos em relação às aulas de língua portuguesa parece se justificar, conforme mostram os professores na sd 6 ao serem questionados sobre as dificuldades dos alunos:

sd 6: Não demonstram interesse pelos “conteúdos” apresentados. (grifo nosso)

Portanto, na concepção do professor, o problema não está no aprender em si, mas na não significação desse aprender. Isso é compreensível visto que, pensando em um ensino de língua na perspectiva de uso, funcionalidade e constituição, as discussões seriam eficazes e o aluno seria percebido como um sujeito constituído, interpelado, incompleto, bem como participante de uma comunidade linguística, que segue uma língua como base, a língua portuguesa por sujeitos constituídos ideologicamente.

Além disso, outros fatores vêm se acrescentar a essa problemática: “Descontínua e também incompleta, a memória não tem caráter fechado e acabado, mas disperso e polissêmico” (ORLANDI, 2002, p.25). Aqui, remete-se à expressão “tomar posse” para os integrantes do movimento do MST, que constitui um significado muito diferente daquele formado por um professor que acabou de “tomar posse” de uma vaga em determinada escola, ou daquele do jovem árabe que acabou de pagar a sua futura esposa ao futuro sogro. Dessa forma, se “estabelece o conceito de heterogeneidade enunciativa para descrever o fato de que linguagem consiste em que todo dizer tem necessariamente em si a presença do Outro” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 22), remetendo a conceitos importantes, dentre os quais os de sujeito e heterogeneidade.

Pêcheux (2009) introduz a noção do “pré-construído”, que consiste numa discrepância, pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado antes, em outro lugar, independentemente. O sujeito se constitui, pois, pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao anunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam sua heterogeneidade. Desse modo, refuta-se o pressuposto de um sujeito único. Assim, podemos falar em um sujeito interpelado pela ideologia por meio de uma forma social a ele determinada, marcada pela/na língua.

Por isso, os processos de escrita e de oralização de um mesmo discurso se interpenetram e se confrontam, porque o efeito da escrita é imutável, ao passo que o efeito da oralidade se revela opaco, inacabado e ambíguo. Com esse raciocínio, Gallo afirma que a língua brasileira apresenta-se em dois processos discursivos, um gerando o discurso da escrita e outro, o discurso da fala. A autora afirma que a língua portuguesa disciplinarizada é ensinada nas escolas como “norma linguística, consequência de um longo processo ideológico, o que acaba resultando na reprodução de um discurso já legitimado” (1995, p. 64).

Entretanto, a formação imaginária sobre a língua não surge da ausência e, sim, da participação do indivíduo ao se sentir interpelado em sujeito pela ideologia, ou pelos sentidos que ele atribui ao discurso; logo, os sujeitos do discurso constituem o significado, não apenas pelas marcas linguísticas ou pelas formas paradigmáticas, mas pela interpelação da ideologia no processo de produção do discurso. Isso porque a luta entre segmentos sociais expressa-se também na luta consciente e inconsciente entre as diversas, diferentes e contraditórias materializações linguísticas de suas diferentes visões de mundo. Seria limitante pensar a língua apenas como um sistema capaz de dar conta de tudo, considerando apenas seus fatores internos, pois a dominação de classe se dá e se consolida pela dominação de linguagem. Em

uma dada sociedade, a linguagem dominante tende a ser a da classe dominante, materializada pela língua, enquanto possibilidade discursiva (CARBONI e MAETRI, 2003, p. 105).

É preciso também entender que outras línguas se mostram na funcionalidade de uma língua, o que se acentua no português do Brasil, se considerados os vários povos que nos constituem, dentre os quais os europeus e asiáticos, não originários da língua latina, os quais dão suporte à língua imaginária que os professores acreditam ensinar aos alunos. “No caso do português, podemos dizer, então, que são distintos sistemas simbólicos (o do Brasil e o de Portugal) com distintas histórias (linguísticas), mas aparentando a mesma materialidade empírica” (ORLANDI, 2002, p.24).

A diferença entre a língua fluida do cotidiano dos educandos e a língua imaginária, estruturada, pronta, acabada, do professor provoca um distanciamento entre esses, com perdas maiores sempre para o aluno. De fato, o professor, geralmente, nem se dá conta de que o ensino de língua portuguesa não acontece por questões como as apresentadas, além de que ficamos buscando causas desse não aprender. Nesse sentido temos a seguinte proposição:

A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção (ORLANDI, 2002, p 34).

Essa formulação de Orlandi nos leva a perguntar: Como pode um aluno reprovar numa disciplina que se propõe ensinar a sua língua materna? Na verdade, por muito tempo não percebemos que estamos falando de coisas muito diferentes: a língua numa perspectiva funcional e a língua dos manuais, dicionários e gramáticas, chamada de “língua portuguesa”. Orlandi explica que ainda estamos presos ao nosso português como língua imaginária, construída por esquemas gramaticais rígidos, dos quais excluímos, tornamos invisível, qualquer contato com as línguas indígenas que vá além de vocábulos (2006, p.38).

Pela concepção discursiva¹⁶, a língua, objeto que se inscreve nos estudos da linguagem¹⁷, considera a existência de sujeitos históricos nela inscritos e que significam de

¹⁶ A concepção discursiva aqui abordada remete a Pêcheux e à noção de discurso formulada por ele.

¹⁷ O estudo da linguagem é um dos ramos mais antigos de investigação sistemática, com marcos que rastreamos na Antigüidade clássica da Índia e da Grécia, e uma história rica em realizações. A partir de outro ângulo, esse estudo é novo. Os principais empreendimentos da pesquisa de hoje em dia tomaram forma apenas há cerca de quarenta anos, quando algumas das ideias mestre da tradição foram revitalizadas e reconstruídas, abrindo caminho ao que provou ser uma linha de investigação grandemente produtiva.

forma diferente os seus dizeres, os quais nem sempre coincidem. A língua é a possibilidade de materialização do discurso; é nela que o sujeito significa e, ao significar, se significa, visto que é próprio da língua abrigar e produzir sentidos duplos, contraditórios e ambivalentes.

No entanto, fazendo a passagem da teoria para a prática, parece-nos que essa concepção ainda não compõe o imaginário de língua dos professores, pois as marcas do *corpus* mostram que a língua pensada por eles é um conjunto de regras sistematizadas de forma lógica, que se encaixam de forma autônoma e perfeita, sendo capaz de dizer tudo. Tal conceito é negado por Milner: “O próprio conceito de língua: de um lado ele designa uma totalidade abstrata, e enumerável, consagrada, assim que é representada, ao estatuto de fantasma: é a língua realidade, que se interpreta como instituição, como competência, como bandeira, como conjunto de práticas, etc” (1987, p. 73). Tanto é que na sd 7, no discurso do sujeito entrevistado há a referência à utilização de métodos específicos para o ensino da língua, o que nos reporta às perspectivas conservadoras de ensino, ou seja, ligadas à cientificidade, que se garante pelas técnicas, pelo método.

Na sd 7 o que marca essa relação com visão cientificista da língua pensada por Saussure é a repetição do “termo conhecimento” (cinco vezes), “utilizar métodos”; na sd 8, “o bom uso” e “instrumentos”, que nos reportam à questão da instrumentalização para o bom uso do idioma, distanciando ainda mais da língua fluida. As duas sds referidas apontam para uma concepção de língua como forma, estrutura, um instrumento a ser utilizado:

sd 7: Ensinar é “ter conhecimento” sobre determinada área e “transmitir” este “conhecimento” através de uma teoria, de uma conversa ou uma prática, no entanto, também é preciso saber “se utilizar de métodos” que garantam que este “conhecimento” foi assimilado pelo aprendente, caso contrário, ele não atingirá seu objetivo. Aprender é compreender e apreender “algum conhecimento” que lhe é “transmitido”, no entanto, isso depende, do interesse e da necessidade que o aprendente tem em relação a esse “conhecimento”. (grifo nosso)

sd 8: A importância do saber como oportunidade de crescimento pessoal, “o bom uso do idioma” e da cultura como “instrumentos” facilitadores no seu cotidiano. (grifo nosso)

As sds 7 e 8 indicam que no discurso do sujeito professor ainda está presente a língua imaginária, apresentada nos manuais de ensino de língua portuguesa, programada de forma homogênea, sem erros, sem deslizes, trabalhada como se os alunos fossem sujeitos homogêneos, que aprendessem da mesma forma e em tempos relativamente iguais.

Partindo do pressuposto de que, na perspectiva discursiva, o sujeito se constitui na e pela linguagem, o termo “o uso do idioma” deixaria de ser utilizado, pois aponta a língua como algo fora do sujeito. Como proposto, a concepção de língua é tida como instrumental e

o bom uso deixa entender um juízo de valor como algo pronto e acabado, a ser adquirido para depois ser usado. Contudo, a língua não é isso, pois o sujeito está na língua e se significa ao significar por meio da língua. O que se movimenta aqui é o interdiscurso, ou seja, “um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2007, p.33).

Ora de onde vem a concepção de língua? Considerando que a língua convoca noções do sócio-histórico, da ideologia, do inconsciente, esse conceito remete à língua sistêmica de Saussure, que instituiu a língua como objeto no qual nada que não seja estritamente linguístico deve ser considerado, ou seja, a língua é algo fora do sujeito. No nosso caso, conforme as sds, o professor acredita saber o que o aluno precisa aprender; seleciona tais critérios e repassa-os sem erro ao aluno, considerando, assim, que sua missão está cumprida. E mais, novamente retornamos aos manuais do ensino de língua portuguesa, dentre eles a *Gramática normativa do Brasil* e os livros didáticos, os quais têm como base a perspectiva estruturalista, que não considera a fala, mesmo vendo a língua como social. Prova disso é que “a língua imaginária é a que os analistas fixam na sua sistematização, a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas” (ORLANDI, 2007, p.34). Quando questionamos os entrevistados sobre o que eles, como professores de língua portuguesa, conseguem ensinar, tivemos as mais distintas respostas, dentre as quais:

sd 9: Acredito “fazer” com que meus alunos aprendam a serem seres humanos melhores e serem críticos diante de quaisquer situações vivenciados, buscando sempre olhar “os dois lados”. (grifo nosso)

Na sd 9, o sujeito professor tangencia a sua função de professor de português e retorna à questão de ser professor de forma geral: pedagogo. Vale dizer que, quando ele se apropria do verbo “faço”, o faz justamente numa perspectiva em que o professor tem a língua em si e ensina-a aos seus alunos. É um processo de transferência da língua imaginária apresentada na gramática para o professor, o qual tem a missão de “fazer” com que o aluno a absorva. Isso acontece porque o ensino tradicional de língua portuguesa investiu no conhecimento descritivo da língua, supondo que com esse conhecimento cada falante melhoraria seu desempenho no uso da língua. Acreditou-se que a competência linguística se daria pelo ensino da língua como norma fixa, perfeita, imutável e autônoma, afastando-a do uso corrente.

Assim, podemos fazer referência ao poder do professor em relação ao aluno, que remete ao discurso institucional, ou seja, parece dizer que o aluno aprende, mas os méritos sempre são do professor. Aponta que “a escola faz a sua parte, por meio do professor”. Mas

que língua é essa afinal: a fluida ou a imaginária? Infelizmente, não é tão simples assim. Não há como não refutar a ideia de que o ensino da língua aconteça sem considerar a constituição do sujeito em todos os aspectos, porque a “constituição determina a formulação, pois só podemos dizer, se nos colocamos na perspectiva do dizível” (ORLANDI, 2007, p. 33).

Não há como falar em aprendizado se não invertermos o processo de ensinar e aprender, ou seja, é ilusão pensar que o aluno aprende por meio das normas estabelecidas para uma determinada língua, constituída em si mesma, considerando que ele já pertence a uma comunidade linguística, na qual se comunica perfeitamente. Não há como imaginar que ele venha, inclusive, a falar de forma correta com base nas regras apresentadas pelo professor.

Gadet e Pêcheux, fazendo referência a Milner (1987), afirmam que “a língua em si não é nada mais do que essa divisão considerada em geral, uma língua é uma forma particular desta divisão; um dialeto de uma língua, uma reorganização específica de uma divisão particular” (2004, p.32).

Orlandi orienta a respeito ao afirmar que, dentro de uma visão discursiva, “propomos definir a língua pela sua forma material e não, como fazemos na lingüística, como forma abstrata e é pela reflexão sobre a forma material (lingüística e histórica) do português brasileiro que podemos melhor apreender as diferenças que procuramos explicitar” (2002, p. 24).

Por isso, quando pensamos a língua fluida, precisamos ir além da perspectiva da gramática prescritiva, porque é preciso considerar a significação do uso dessa mesma língua. Explicamos: os verbos “transmitir” e “reter” e o termo “conteúdo”, presentes no discurso da maioria dos professores do nosso *corpus*, denotam uma significação que aponta para uma perspectiva de ensino negada por esses professores. Reforçamos esse questionamento com a proposição de Orlandi:

Não é o enunciado em sua forma empírica que fica na memória, mas a sua imagem enunciativa, ou seja, sua forma histórica. Isto por si já nos indica que em se tratando do simbólico a memória não tem de ser fiel, nem caminha em linha reta. Deriva das condições de produção do enunciado, das relações de sentido e de forças que o caracterizam, em formações imaginárias. São espaços de memória descontínuos (2002, p. 25).

O afastamento proposto por Saussure de tudo aquilo que fosse estranho ao sistema da língua para, assim, eliminar todas as causas e determinações exteriores que pudessem

afetá-la continua presente no discurso dos professores, como podemos perceber na sd 2, apresentada na página 20, ao apontar que a concepção de língua presente no professor é de uma língua imaginária, fora do sujeito. Portanto, mostra-se que o imaginário de língua constituído no professor é a escrita, a organização para o registro, o oficial. “O problema está no enaltecimento das variantes cultas pela escola, atribuindo-lhes uma natureza que não possuem: comunicar melhor do que as variantes não padrão; possuir valores estéticos, identitários e patrióticos etc. superiores”, afirmam Carboni e Maestri (2003, p. 145).

Esse formato de língua imaginária, dura, irredutível, “[...] aquela construída para fracassar de antemão qualquer contradição e se proteger ao falar das massas, do interior de uma estátua de mármore” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 24), está instituído no imaginário do professor; é aquela prevista nos manuais, enciclopédias, gramáticas, absolutamente abstrata e distante do falante. O professor mostra que está preso à visão de língua como sistema autônomo e absoluto, distanciando-se da noção de língua da AD, já que para esta a língua está ligada à história, ao sujeito; é base material do discurso, não estável, não homogênea, não fechada, enfim, é um conjunto de regras que admite a falha como espaço de ruptura, de mostra e, acima de tudo, que não representa o pensamento sempre.

O imaginário de língua constituído no discurso dos professores não é o mesmo apontado nos PCNs, segundo os quais a

[l]íngua é um sistema de signo específico, histórico e social, que possibilita homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmos (BRASIL, 1997, p. 20).

Essa constatação mostra que a língua é, sim, uma forma material, mas também aponta para a questão do sentido que se estabelece pela relação determinada deste com a história, de acordo com a sua intervenção. Apesar dessa estrutura, percebida como intocável, a história intervém, mostrando que os sentidos se dão pela relação do sujeito com ela.

No capítulo a seguir fazemos um recorte dos pressupostos teóricos necessários para a análise do *corpus* no capítulo 4.

3 DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo priorizamos os conceitos que vamos perseguir na análise, prevista para o quarto capítulo. Relembramos que a Análise de Discurso da escola francesa é uma prática peculiar, com procedimentos teóricos analíticos, cujo marco inaugural se situa em 1969, a partir da publicação de *Análise automática do discurso*, de Michel Pêcheux, aluno de Louis Althusser na Ecole Normale Supérieure.

Pêcheux, como iniciador da escola francesa de Análise do Discurso, teve como objetivo propor uma teoria materialista. Para isso, precisou comprovar que a língua não pode ser pensada apenas na sua estrutura, mas deve ir além do seu domínio, sair da dicotomia língua/fala e avançar para a semântica, a história e o campo das ideologias. Para tanto, defende que as ciências, especialmente a linguística, a história e a psicanálise, confrontam-se, pois, não havendo subordinação entre elas, deixam um espaço para a discussão, chamado de “entremeio”, cujo objetivo é estudar o discurso. Portanto, a inserção do sujeito na língua a partir do sentido que ela constrói, não mais como processo dicotômico, como produto (ponto de vista saussureano), é a proposta de Pêcheux. Logo,

em história, em sociologia e mesmo nos estudos literários, aparece cada vez mais explicitamente a preocupação em se colocar em posição de entender este discurso, a maior parte das vezes silencioso, da regência às voltas com os mecanismos de sobrevivência; trata-se para além da leitura dos Grandes Textos (da Ciência, do Direito, do Estado) de se pôr na escuta das circulações cotidianas, tomadas no ordinário do sentido[...] (1999, p.48).

A relevância da Análise do Discurso está em contextualizar os discursos como elementos relacionados em redes sociais e determinados socialmente por regras e rituais, bem como modificáveis, na medida em que lidam, permanentemente, com outros textos, que chegam ao emissor e o influenciam na produção de seus próprios discursos.

Essa perspectiva vai além do aparente. Orlandi ressalta que a AD trabalha nesse entremeio, promovendo uma ligação, visto que “não há separação entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva e que essa linguagem é tomada como mediação, uma ação que constitui identidades” (1996, p.25). Nesses entremeios, Pêcheux abre espaço para as relações

do cotidiano, buscando nas contradições a manifestação dos sujeitos por meio das pistas linguísticas deixadas pelo inconsciente.

Nessa perspectiva, o discurso é social, materializado na língua, a qual é base de seus processos discursivos (ORLANDI, 1996, p.27). Por isso, além do léxico e da sintaxe está o sujeito, com sua subjetividade, o qual, ao proferir o seu discurso, deixa materializadas na língua marcas de suas vivências e desejos constituídos. O discurso, dessa forma, é produzido na prática da linguagem, “que não existe sem sujeito, como também não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 1996, p.31). A autora traz elementos sobre as contribuições da AD para a reflexão sobre a língua e a linguagem:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante, ou o leitor a colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade, nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e com o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é a contribuição da AD, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos, ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2007, p. 9).

O texto é, portanto, o produto da atividade discursiva, o objeto empírico de análise do discurso; é a construção sobre a qual se debruça o analista para buscar em sua superfície as marcas que guiam a investigação científica. A partir do gesto de leitura perseguido pelo analista, essas marcas vão apontando para aquilo sobre o qual o sujeito acredita ter controle, mas que lhe escapam e são percebidas pela materialidade linguística. Essas marcas apontam para o que acreditamos poder esconder, mas que é desvelado pela palavra. Orlandi explica que “[a] palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.” (1996, p.17).

Assim, o sujeito mostrar-se-ia pelo texto e o seu relacionamento com a história e a ideologia, por meio do discurso; constrói-se uma rede que considera o falante não como enunciador individual, mas como sujeito portador de saberes de diversas áreas, que convergem para a estruturação e fundamentos da AD.

Dessa forma, em seu discurso, materializado pela língua, o sujeito expressa a consciência de outros discursos internalizados e reconstruídos por ele pelo crivo crítico das

representações discursivas e da influência da ideologia sobre o contexto sócio-histórico que ele e o interlocutor ocupam.

3.1 Aspectos básicos da Análise do Discurso: apenas um retorno

Com base na obra de Pêcheux, em especial nos textos reunidos em Gadet e Hak (1993), abordaremos num primeiro momento cada uma das três épocas evolutivas da Análise do Discurso (AD1, AD2, AD3), com o objetivo de refletir sobre as revisões teóricas e mudanças ocorridas no pensamento do seu iniciador, bem como de compreender o percurso teórico próprio da Análise do Discurso na França. No entanto, ressaltamos que as fases aqui apresentadas não são estanques e independentes, mas foram acontecendo de forma simultânea, sendo retomadas e revistas, ou seja, não podemos pensar que uma fase inicia após o término da outra, porque não é possível fazer essa separação, pois elas são revisitadas a cada novo estudo. Como sabemos que as discussões continuam e que os conceitos foram revistos, principalmente com a publicação de *Semântica e discurso*, faremos alguns apontamentos em que Pêcheux revisita a teoria discursiva, inclusive a sua.

Na primeira fase da análise de discurso, a AD-1, chamada de “exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural”, o sentido das palavras era ignorado, assim como os traços que identificavam a subjetividade do sujeito no momento da enunciação. Nesse sentido, a crítica de Pêcheux recai sobre o fato de os sujeitos se acreditarem donos de seu discurso, ou seja, em tal proposta seriam totalmente assujeitados aos discursos do sujeito-estrutura.

Na AD-1 há a possibilidade de dois gestos sucessivos: reunir traços e construir, por meio desses traços, o espaço discursivo. Ao reunir e construir esses traços, tem-se o risco de analisar uma marca linguística com regularidade, como se o discurso não fosse constituído por outros discursos. A consequência de tais procedimentos é um “*corpus* fechado com sequências discursivas, selecionadas”, com o que se cria um discurso controlado e de domínio, de poder e de autoridade. Como Pêcheux chama atenção, “num espaço discursivo supostamente dominado por algo que dá condições de produções estáveis e homogêneas”. Isso não é possível nesse cenário, já que a língua é heterogênea e instável e, portanto, gera discursos heterogêneos.

Nas respostas analisadas veremos que o uso de determinados termos linguísticos no discurso do professor apontam-no como heterogêneo, de tal modo que, ao mesmo tempo em que ele nega, se inclui na perspectiva estruturalista. Isso ocorre porque o texto não é algo acabado e com um único sentido; há nele a possibilidade de vários gestos de interpretação. Vale dizer que, para a AD, a linguística é indispensável, pois é por meio dela que se dá a materialidade do discurso, ou seja, não se pensa em análise de discurso sem analisar as marcas de linguagem no discurso (PÊCHEUX, 1993, p.315).

Gadet e Hak (1993) concluem que a AD-I é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e a um fim predeterminados, num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas. A existência do *outro* está subordinada ao primado *do mesmo*. O outro da alteridade discursiva “empírica” é reduzido ao fundamento da identidade de um mesmo processo discursivo. A alteridade “estrutural” só é, de fato, uma *diferença incomensurável* entre “máquinas” idênticas e fechadas sobre si mesmas, quer dizer, sem diferenciação; igual entre essas.

Nessa fase Pêcheux tentou construir um objeto buscando, ao mesmo tempo, instrumentos operatórios para trabalhá-lo, mas, paradoxalmente, de alguma forma repetiu em sua constituição as condições que presidiram a fundação saussuriana do objeto da linguística. A análise era feita de forma automática, separando a língua e a análise. Segundo Pêcheux, considerava-se “o discurso concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seu discurso” (1993, p. 311).

Podemos perceber que, nessa primeira fase, o foco da AD-1, o sentido das palavras, era o reflexo dos aparelhos ideológicos e do discurso fechado, sem margens para interpretações nem a interferência de outros discursos, apagando, assim, a existência da contradição. Após 1975, a AD passou à segunda fase, quando o contexto sociopolítico da França se transformava. No período de mudanças, Pêcheux deslocou a teoria para a conversação filosófica, evoluindo, então, da justaposição dos processos discursivos à tematização do entrelaçamento desigual nas *relações* entre as “máquinas” discursivas estruturais, que se tornam o objeto da AD.

Surge, então, a questão do discurso dominante e, assim, uma relação de força desigual entre as máquinas discursivas e os processos discursivos. A noção de máquina estrutural, que era fechada, a partir desse momento começa a ser afetada por outras formações discursivas (FD).

Com o conceito da FD, algo novo pode ser observado pelos analistas de discursos, pois há a constituição desse “novo” – que, na verdade, já existia – em uma nova formulação do conceito de paráfrase (velho) e polissemia (novo). Michel Pêcheux percebeu que a formação discursiva não era tão fechada assim como defendera no início da Análise do Discurso e, principalmente, como propôs Foucault, pois, segundo Pêcheux, é invadida por outras FDs.

Desse modo, é no interdiscurso, espaço de formação dos pré-construídos, que se constitui o enunciável como exterior ao sujeito da enunciação. Por isso, ao escrever ou falar algo, o sujeito se identifica (ou não) com saberes das FDs que atravessam os discursos e, utilizando esses dizeres, forma o seu próprio discurso. Porém, mesmo assim o sujeito ainda continua assujeitado à maquinaria da FD com a qual se identifica (PÊCHEUX, 1993 p. 314). Portanto, na segunda fase da AD a mudança mais significativa é a das formações discursivas.

Outro fator importante é estudar a língua como opaca, heterogênea, sujeita ao “erro”, aos lapsos, à falta, diferentemente do que ocorre em perspectivas linguísticas em que a língua é vista como homogênea, ou seja, transparente. Por meio da língua, a posição do sujeito pode ser percebida no texto. Nesse período, o sujeito, que antes fora desconsiderado por Saussure, retoma seu espaço, trazendo seus traços para dentro do discurso; há, assim, um deslocamento na língua, a qual em Saussure era uma estrutura e, em Pêcheux, é um sistema que manifesta sentidos. É, pois, sobre essa língua que a AD no Brasil se debruça: a língua que lança outros sentidos.

Essas mudanças, conforme Pêcheux, permitem à “AD-3 abordar o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e lugares enunciativos no fio do discurso, o intradiscurso” (1993, p. 316). As noções de sujeito passam a ter um caráter de não transparência e de incompletude, ao passo que o discurso passa a ser uma construção social, que só pode ser analisada considerando-se seu contexto histórico-social e suas condições de produção. Portanto, o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à(s) ideologia(s) da sociedade em que o(os) sujeito(s)vive(m).

A heterogeneidade enunciativa, característica impressa à AD3 por Pêcheux, rompe com as tentativas de homogeneidade e de ilusão de identidade presentes nas etapas anteriores e discute os desdobramentos entre sujeito da enunciação e sujeito universal. Pêcheux(2009) afirma que é possível constatar que esse desdobramento pode assumir diferentes modalidades: identificação plena, contraidentificação e desidentificação.

Na primeira modalidade há a superposição entre sujeito da enunciação e sujeito universal. Essa superposição revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que o afeta, tendo-se aí o discurso do bom sujeito, nas palavras de Pêcheux (2009, p.199).

Para Pêcheux (2009, p. 200), a segunda modalidade de identificação caracteriza o mau sujeito, pois o discurso do sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição. O sujeito se contraidentifica com a formação discursiva que lhe é imposta. Indursky afirma que essa tensão entre a plena identificação com os saberes da FD e a contraidentificação com os mesmos saberes ocorre no interior da FD; o sujeito do discurso questiona saberes pertencente à FD em que ele se inscreve. Não se tendo mais uma identificação plena, abre-se espaço para uma superposição incompleta, que permite a instauração da diferença e da dúvida, responsáveis pela contradição no âmbito dos saberes da FD. “Ou seja: esta segunda modalidade traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea” (INDURSKY, 2002, p.6).

Além da identificação plena e da contraidentificação, Pêcheux (2009, p.201) acrescenta uma terceira modalidade, na qual o sujeito, ao se desidentificar de uma formação discursiva, desloca sua identificação para outra formação discursiva, tendo-se, assim, um mau sujeito.

Pêcheux, na sua principal obra, *Les pèrités de la palice*, de 1975 – traduzida por Eni Orlandi sob o título *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio* (2009) – “conclui” a “segunda época”, quando propõe a sua “teoria materialista do discurso” e inicia um período de muitas revisões das suas afirmações.

Nesse período, Pêcheux formula as duas formas de esquecimento com base na relação existente entre o “sistema pré-consciente-consciente” e o “sistema inconsciente”. Além disso, retoma e reformula a questão do assujeitamento para mostrar seu caráter contraditório e desigual, discordando de Althusser ao assegurar que os aparelhos ideológicos do Estado não apenas reproduzem como também transformam as relações de produção.

Na mesma obra ressignifica o conceito de formações discursivas formulado por Foucault (2008a) e afirma que são atravessadas por pré-construídos e por outras formações discursivas que compõem o interdiscurso. Com base nisso, esclarece que “é preciso, ainda, poder explicar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação do conjunto das formações ideológicas, tal como a luta de classes determina” (PÊCHEUX, 2009, p. 254).

Maldidier (2003, p. 27) denomina a terceira época (1980 a 1983) de “desconstrução dirigida”, na qual Pêcheux, que vive numa França em crise, acentua e aprofunda a sua autocrítica. Por isso, nem mesmo Althusser é poupado dessa revisão teórica de Pêcheux ao propor uma revisão crítica do “estruturalismo político” em que haviam se transformado as propostas althusserianas (o marxismo estruturalista de Althusser), as quais, conforme Pêcheux, tinham aproximado os intelectuais e o Estado.

Os conceitos não param por aí, pois ainda hoje estão sendo constantemente revisitados, principalmente por analistas do discurso brasileiros. Conforme já afirmamos, para trabalhar discurso é preciso trabalhar a noção de ideologia, do que vamos nos ocupar no item 3.2.

3.2 Discurso e ideologia

Assim como não é possível separar língua e discurso, não seria possível abordar discurso e ideologia em itens distintos, considerando a inerente relação entre ambos. Nesse sentido, a importância da AD está em ressignificar a noção da ideologia a partir da linguagem.

Por isso, ao falarmos em ideologia na perspectiva da AD ressaltamos seu aspecto material/prático, isto é, com base na releitura da concepção marxista realizada por Althusser, não podemos mais conceber ideologia como pertencente ao plano das ideias, tampouco como distorção da realidade. Ao contrário, entendemos que a ideologia está em práticas, entre as quais a prática da linguagem. O mesmo entendimento tem Dorneles, segundo a qual

a ideologia é concebida como algo que tem existência, mas que só adquire materialidade ao amalgamar-se, via práticas sociais, com uma base empírica existente na formação social, tal como a linguagem. Ideologia, língua e sujeito vêm constituir o discurso numa afetação concomitante, onde o sujeito ao submeter-se ao jogo da língua entra também na história e dota o sistema formal abstrato de uma natureza material histórica. Nesse jogo, sujeito e sentido emergem e, ao mesmo tempo, corporifica-se a história constitutiva dos objetos simbólicos (DORNELES, 2005, p. 67).

A autora (2005) retoma a tríplice base teórica da AD, a qual tem fundamentação na linguística, ao considerar as contribuições da ciência da linguagem, ao se referir à língua como sistema material no materialismo histórico, quando busca a língua em sua totalidade, ou

seja, um sistema afetado por aspectos que lhe são exteriores, portanto ideológicos; e na psicanálise, quando se refere ao homem como sujeito dividido, dotado de inconsciente.

A releitura citada dá-se pelo fato de que, para Althusser, as instituições têm um papel preponderante na reprodução das condições de produção do que entendia como a ideologia da classe dominante, sendo entendidas como Aparelhos ideológicos de Estado (1980). Na esteira do pensamento althusseriano, Pêcheux entende a ideologia em seu aspecto material/prático, contudo elabora um deslocamento no que tange à reprodução de uma “ideologia dominante”.

Isso porque, para o filósofo, existe sempre a contradição, ou seja, “não há dominação sem resistência” (PÊCHEUX, 1993, p. 304), o que implica diferentes ideologias em um mesmo domínio de saber. É nesse confronto que a(s) ideologia(s) emerge(m). Entender que somos constituídos ideologicamente é reafirmar que somos interpelados em sujeitos pela ideologia, conforme afirma Althusser, segundo o qual “só há prática através de e sob uma ideologia” e “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”, razão por que sem ideologia não existe sujeito (1995, p. 93). E, também, de acordo com Pêcheux, sob o “efeito Münchhausen” (2009, p. 157), ou seja, sob a falsa de ilusão de ser motor de seu próprio discurso, o qual é criado ideologicamente; portanto, não é neutro nem inédito.

Assim, quando Orlandi (2007) afirma que não há sentido sem interpretação, mostra a presença de uma ideologia. Pontuamos nela, então, aspectos relevantes para nossa discussão: “É também a ideologia que faz com que haja sujeitos”; “O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito”; “Pela interpelação ideológica é que o indivíduo se constitui em sujeito” (2007, p. 48).

Além disso, recuperando a ótica marxista, Althusser (1979) considera que a ideologia é materializada nas práticas das instituições, e o discurso, como prática social, seria, então, ideologia materializada. Althusser (1980, p. 77) conceitua ideologia como “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, considerando que ela interpela os indivíduos e os constitui em sujeitos que aceitam seu papel dentro do sistema das relações de produção. Diz o autor que (p. 81) é “a natureza imaginária (da relação entre os homens e as suas condições reais de vida) que fundamenta toda a deformação imaginária que se pode observar em toda ideologia”.

Nessa perspectiva, sempre há algo a mais como representação simbólica. Orlandi afirma que o trabalho da ideologia é “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência [...]” “Ao significar, o sujeito se significa, pois a ideologia é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 46).

Pêcheux (1993), tomando por base Althusser (1980) e fazendo alguns deslocamentos, relaciona discurso e ideologia, salientando o importante papel que esta representa no processo de interdição dos sentidos. Propondo o conceito de condições de produção, ele destaca que o discurso é o tão abordado efeito de sentidos entre os interlocutores, ou seja, no intercâmbio linguístico é que os sentidos emergem e na ideologia se significam. Nessa perspectiva, o indivíduo não está livre para escolher deliberadamente, em determinada situação, o que falar, pois o seu dizer estará sendo afetado pelo que Pêcheux denomina “interdiscurso” ou “o todo complexo com dominante das formações discursivas” (1993, p. 162).

Dessa maneira, a função da ideologia é dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, “entendendo-se ‘subjetivas’ não como “que afetam o sujeito”, mas mais fortemente, como nas que se constitui o sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 46). Por isso, Orlandi (2007), apoiada em Pêcheux e Fuchs (1993), defende uma teoria não subjetiva da subjetividade, por meio da qual é possível entender o efeito de evidência e os sentidos produzidos.

A evidência de sentido possibilita que uma palavra designe uma coisa, negando o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como dominantes.

Althusser (1980) não dissocia a existência da ideologia e a interpelação do sujeito pela ideologia em movimento de dupla constituição, pelo assujeitamento; a ideologia torna-se possível como prática significante na relação entre sujeito, língua e história. No entanto, “a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro” (ORLANDI, 2007, p.47).

As concepções de Pêcheux trouxeram o sujeito para o centro do discurso estrategicamente situado, conforme palavras de Indursky (2007, p. 14), “entre o sujeito da ideologia e o sujeito da psicanálise, ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem”. A singularidade da análise do discurso nesta proposta, para Indursky (2007), reside na constituição do sujeito do discurso não apenas como sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas como sujeito do inconsciente freudo-lacaniano, mas como sujeito na intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui. O conceito de ideologia em geral permite pensar “o homem como animal ideológico, isto é, pensar sua especificidade enquanto parte da natureza” (PÊCHEUX, 2009, p. 138). Desse modo, é o prisma da ideologia que não só constitui o sujeito, mas o singulariza dentre as demais espécies.

Assim, é por meio da linguagem que a ideologia se corporifica e, ao interpelar o sujeito, constitui o discurso. Sobre a função da ideologia na construção dos objetos simbólicos, reforçamos, com Pêcheux (2009, p.141), que é a ideologia, pelo efeito do pré-construído, como modalidade discursiva, “que interpela o indivíduo em sujeito”, e é na evidência, provocada pela ideologia, que se constituem os saberes universais. É isso que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um professor, o que ele deve fazer e deve dizer.

É nessa falsa transparência de linguagem que se esconde o caráter material do sentido, pois este fica determinado pelas posições assumidas pelo sujeito (formações ideológicas – FI), que determinam o que pode e o que deve ser dito (FD). Sobre a relação entre ideologia e história na construção do sentido, portanto na constituição do discurso, Orlandi afirma que ideologia não é uma conjunto de representações, “nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique” (1996, p. 48).

Sobre a relação entre ideologia e discurso, Pêcheux explica que

[...] é impossível *identificar* ideologia e discurso [...], mas que se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica.[...] a espécie discursiva pertence, assim pensamos ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas [...] comportam necessariamente, como um dos seus componentes, uma ou várias das formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura (1993, p. 166).

Assim, no discurso reúnem-se relações entre o enunciado, as práticas e os efeitos almejados (previstos), as quais se apresentam em diferentes modos de existência e com possibilidades de transformação no contexto do interlocutor. Para Foucault (2008a), as práticas estranhas ao texto, isto é, não discursivas, são também parte do discurso, na medida em que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo atualiza.

Para descrever e/ou analisar um enunciado é preciso, portanto, especificar o contexto em que ocorre e, segundo Foucault (2008a), apreendê-lo como acontecimento para situá-lo em emaranhados de enunciados que se encontram organizados em uma formação discursiva, a qual, ao ser demarcada, revela algo dos enunciados e, ao se descrever o enunciado, procede-se

à individualização de uma formação discursiva. As análises do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente, pois a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa. Isso mostra que o sujeito não se manifesta na superfície do discurso, mas naquilo que ele acredita controlar e, portanto, ocultar.

Na ótica de Pêcheux (2009, p. 161), os indivíduos são sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam na linguagem e as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Tal identificação ocorre pelo viés da “forma-sujeito” (p.167), a qual foi dotada de unicidade pelo autor, especialmente no que ele denomina de “tomada de posição”. Segundo o autor (p.172), a tomada de posição “resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no ‘sujeito’, de modo que é a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo que ele toma consciência”. Na mesma obra (p. 213) o autor reconstrói a questão do discurso na forma-sujeito e apresenta as modalidades de tomada de posição, as quais relativizaram a “reduplicação da identificação”.

Dessa forma, Pêcheux convoca um sujeito que não está na origem do dizer, pois é duplamente afetado: pessoal e socialmente. É, pois, a partir desse laço entre inconsciente e ideologia que o sujeito da Análise do Discurso se constitui. O discurso traz pistas para a construção dos sentidos na identificação de sujeito(s) e dos interesses que ele(s) defende(m) em determinado contexto, podendo perder a significação, a atualização, se estiver desvinculado da ideologia do destinatário. Isso acontece porque o trabalho da ideologia é produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária, com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2007, p. 46).

Dessa forma, na perspectiva discursiva não há como tratar a questão do discurso sem considerar a ideologia, pois esta é inerente a ele. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando são pronunciadas, ou seja, “para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura, material do significante” (ORLANDI, 2007, p. 47). Tal afirmação mostra que essa possibilidade de interpretação é “regulada pelas condições. Ela não é livre, não é qualquer uma, sendo garantida pela memória - sendo: a institucionalizada e a constitutiva (o interdiscurso)” (p. 48). Por isso, o sistema material abstrato reveste-se de sentido e mostra-se não ser “inocente” (DORNELES, 2005).

Por tudo isso, afirmamos que o discurso é constituído por saberes que já foram ditos, ouvidos, vivenciados e agregados ao imaginário do sujeito, cuja materialização se dá pela

língua. Por isso, a partir das condições materiais de existência, mesmo que dissimuladas, as evidências estão no sujeito e, mais ou menos dia, se mostrarão pelo efeito de evidência.

Dessa forma, não poderíamos deixar de retomar em Pêcheux a relação entre ideologia e discurso. Este último é, sim, um aspecto material da “materialidade ideológica”, pois “as formações ideológicas” são, necessariamente, um de seus componentes, constituindo “uma ou várias *formações discursivas*”, as quais ao se interligarem determinam o que se pode e se deve dizer em determinado contexto (1993, p. 166).

3.3 Formação discursiva e formação ideológica¹⁸

Embora estes conceitos tenham sido abordados anteriormente, no decorrer dos demais itens, nesta seção vamos nos deter neles, porque são fundamentais para darmos conta do objetivo proposto no início deste trabalho: analisar o imaginário de língua constituído no discurso do professor, que, inscrito numa formação discursiva, aponta a sua formação imaginária enquanto sujeito do discurso.

Considerando que não existe sujeito origem do seu dizer, autossuficiente ou inteiramente determinado, entendemos que o que existe é um espaço da subjetividade no qual jogam os mecanismos discursivos em relação à alteridade¹⁹. Segundo Pêcheux, a ideologia adquire materialidade no discurso; assim, ao analisar a articulação da ideologia com o discurso, o analista tem de se reportar a dois conceitos tradicionais da AD: formação ideológica e formação discursiva.

Por isso, sobre suas relações com o real e com o simbólico, Morales assinala que “o imaginário é um registro, chamado de engodo da identificação, do eu, no conceito laciano” (2008, p. 42), sendo constituído no processo de “interiorização da exterioridade”. Essa questão nos leva a evocar dois conceitos desenvolvidos na teoria marxista: a subjetividade e a objetividade. Nessa perspectiva, compreende-se que o que o sujeito pensa ou fala é a manifestação de uma objetividade subjetivada, ou, para usar os termos empregados por

¹⁸ Os conceitos apresentados têm como base maior o artigo “Sujeito: imaginário, simbólico e real” de Blanca de Souza Morales (CAIF- RS). In: CAZARIN; GRIGOLETTO; MITMANN. *Práticas discursivas e identitárias sujeito & língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

¹⁹ Alteridade é um termo laciano que explica a dualidade do sujeito, vinculado às produções que podem ser formuladas a respeito da função do Eu, que não se encontra como uma forma fechada em si, mas tem relação com o exterior, que o determina nessa complexa estrutura que o compõe, envolvendo os conceitos do outro (pequeno) e o Outro (grande), este definido por Lacan como "o lugar do tesouro do significante, o que não quer dizer do código" .

Courtine (2009, p. 56), de uma exterioridade interiorizada. Aquilo que um sujeito enuncia, “a sua fala”, é produto da subjetividade, de uma subjetividade facultada, tornada possível, produzida pelo social.

As formações imaginárias estão ligadas às formações ideológicas, as quais constituem um complexo conjunto de atitudes e representações que não são individuais, nem universais, mas se relacionam em posição de classes. Segundo Pêcheux (1993, p.59), o discurso é produzido por um sujeito e pressupõe um destinatário, que ocupa um lugar determinado na estrutura de uma formação social.

Não há como contrapormos a noção de que a relação do sujeito se dá por meio do imaginário numa relação não direta, mas mediada pela linguagem, enquanto campo simbólico de elaboração do sentido. O lugar referido está representado nos processos discursivos por meio de uma série de formações imaginárias, que designam os lugares que o produtor de um discurso e seu destinatário se atribuem mutuamente.

Por isso, Morales (2008, p.43) defende que, na perspectiva discursiva, o discurso é entendido como efeito e a concepção de linguagem como prática simbólica se constitui pela via do significante, não pelo significado. Previsto em Pêcheux (1993), na perspectiva teórica do discurso torna-se essencial uma concepção de língua afetada pelo real, porque isso permite operar com um conceito de língua que reconheça o equívoco como fato estrutural constitutivo e implicado pela ordem do simbólico. É um real da língua que tem a ver com a ordem da língua – ordem significante em funcionamento, marcada pela ambiguidade, falha, pelos deslizamentos, lapsos, pontuada pelo equívoco, marca de resistência, que afeta a regularidade do sistema da língua na AD.

Ampliando essa concepção, Morales (2008, p.44) retoma Pêcheux (1993) ao afirmar que todo o enunciado é um, mas pode sempre se tornar outro, uma vez que seus sentidos podem ser muitos, mas não qualquer um. Não há um dizer estático, único, quando temos a ordem da história como lugar do equívoco, que não é perfeito e obriga o sujeito a tomar uma posição, a interpretar. Com esse deslizamento de sentidos e a existência de interpretação em todo o discurso, podemos dizer que, quando o sujeito significa, se significa. Assim, a partir das tomadas de posição do sujeito, é possível conhecer as filiações sócio-históricas com que um certo discurso se identifica, bem como os deslocamentos causados pela já discutida emergência do real da língua.

De acordo com Morales (2008, p. 44), Pêcheux considera o real da língua e o real sócio-histórico. O primeiro é o impossível de dizer e impossível de não dizer que irrompe na estrutura da língua; o segundo é a ordem dos processos sociais e tem como agente o sujeito. O

lugar ocupado pelo que fala vai fazer a diferença. Por exemplo, se o sujeito fala a partir do lugar do professor, com certeza, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse no lugar de aluno. Uma proposição, mesmo que proferida da mesma forma, da mesma maneira, com a mesma materialidade, pode produzir outro sentido, porque estamos falando de posições diferentes. No entanto, isso não quer dizer que todos os professores pensam da mesma forma e, por isso, significam igual, visto que dentro da categoria professor ocupam posições-sujeito diferentes, por serem constituídos a partir da sua historicidade. O importante nisso tudo é que o sujeito, ao se pronunciar, significa e, ao significar, se significa.

Para AD, a língua comporta uma ordem (o real), que é condição para o efeito de sentido entre locutores (a discursividade) que se dá como tal (MORALES, 2008, p.45). Segundo Milner (1987), para que se possa dizer que é real, é preciso fazer intervir o simbólico. Assim, se só houvesse o real, seria impossível haver discurso. Para o autor, as formações imaginárias, como mecanismos de funcionamento discursivo, não se relacionam aos sujeitos físicos ou a lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções.

O inconsciente é feito da alíngua, segundo Lacan. Isso tem a ver com falar ao/do sujeito antes que ele fale de si. A alíngua confere à língua o estatuto do não todo, já que nela há algo que falta. Nessa falta é que se reconhece o equívoco, ou seja, um jogo que escapa do sujeito: lapso, ato falho, ou chiste (MORALES, 2008, p. 45).

Reforçamos que, para AD, a questão do real da língua inscreve-se na contradição entre uma ordem própria da língua, imanente à estrutura, e uma ordem exterior (MORALES, 2008, p.45). Por isso, não se fala em formações inconscientes, mas em formações imaginárias, “[...] constitutivas, ligadas à história, entendidas não como sucessão de fatos com sentidos já dados, mas como fatos que reclamam sentidos, cuja materialidade só pode ser apreendida no discurso” (ORLANDI, 2007, p.33).

Em termos de conceituação, formação discursiva foi colocada em discussão em 1975, por Pêcheux, que questionou a noção do sentido literal; a FD é o lugar onde se desenvolve o imaginário no discurso, “[...] onde o sujeito enunciador é produzido, na enunciação, como interiorização da exterioridade enunciável” (COURTINE, 2009, p. 50). Essa concepção levou a que a forma linguística cedesse lugar à materialidade linguística, historicamente determinada.

A construção do discurso pode, dessa forma, condensar a posição do sujeito enunciador ou a presença de posições de outros sujeitos, as quais podem ser reinterpretadas ou ressignificadas em outros discursos em vários contextos. Foucault (1996, p. 41) constrói a reflexão seguinte: “Mas que ninguém se deixe enganar; mesmo na ordem do discurso

publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e não-permutabilidade”.

Para Pêcheux, a expressão “formação discursiva” é a manifestação de uma determinada formação ideológica numa situação de enunciação específica. Acreditamos que a FD é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito, como lugar de articulação entre língua e discurso. Por isso, na AD a concepção de FD aparece associada à noção de formação imaginária e de formação ideológica que se estabelece pelo significante e significado.

Por isso, a formação discursiva, que não é estática, será base para a análise das sds do *corpus* deste trabalho; ela determina o que devemos ou podemos dizer, isto é, o sentido que podemos provocar com o uso de determinada palavra e não de outra. Então, “a língua se traduz pelo fato de todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes [...]”, “a língua não é uma superestrutura” (PÊCHEUX, 2009, p. 82), mas “ determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p.160).

Por conseguinte, a ideologia vai funcionar como reprodutora das relações de produção, isto é, o sujeito será assujeitado como sujeito ideológico, de forma que cada sujeito interpelado pela ideologia busque ocupar o seu lugar em um grupo ou classe social de uma determinada formação social, acreditando estar exercendo a sua livre vontade e ser constitutivo do seu imaginário.

Pela importância dos conceitos deste item, retomamos que as formações discursivas representam na ordem do discurso as formações ideológicas que lhes correspondem. Desse modo,

tais palavras, expressões ou proposições mudam de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que tomam seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”(ORLANDI, 1996, p.58).

Considerando que é a formação discursiva que determina o que se pode e o que se deve dizer – a partir de uma posição dada – em uma dada conjuntura, as palavras, expressões e proposições em uso recebem o seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.

3.4 Sujeito, forma-sujeito, posição-sujeito²⁰

Inicialmente, mesmo que já dito, lembramos duas premissas: o sujeito discursivo é pensado como “posição”, entre outras: “o sujeito não está na origem do dizer, por ser duplamente afetado: pessoal e socialmente”. Isso ocorre porque a ideologia tem como característica ser heterogênea e viver numa constante contradição; não é, por isso, idêntica a si mesma. Dessa forma, a formação discursiva, na sua relação com a ideologia, pelas mesmas razões, também é, ao mesmo tempo, idêntica e dividida (ORLANDI, 2007, p.25).

Então, “quando falamos sobre forma-sujeito, entendemos que fronteiras de uma formação discursiva são suficientemente porosas para permitirem que saberes oriundos de outras formações discursivas aí se façam presentes” (INDURSKY, 2008, p. 17). Por isso, se a formação discursiva é constituída de forma heterogênea, a forma-sujeito também será heterogênea em si mesma, abrigando a diferença e a ambiguidade no seu interior. Logo, uma formação discursiva heterogênea continua comportando um sujeito histórico para que ele a organize. O sujeito comportado pela formação discursiva heterogênea é um sujeito histórico dividido entre as diferentes posições-sujeito que a interpelação ideológica lhe faculta (INDURSKY, 2008, p. 17).

Indursky (2008, p.17) cita Courtine (1981, p. 51) para reforçar que “chamar-se-á domínio da forma-sujeito, o conjunto das diferentes posições-sujeito em uma formação discursiva como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação ao sujeito do saber”. Devemos entender que uma forma-sujeito, com a sua fragmentação, abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o estranho; disso decorre uma formação discursiva heterogênea, cujo traço marcante é a contradição, que lhe é constitutiva. E cada uma dessas características assinala diferentes posições-sujeito no interior da formação discursiva, (INDURSKY, 2008, p.18). No quarto capítulo, esses conceitos serão materializados com apontamentos na análise do *corpus*.

O processo de subjetivação da objetividade ou interiorização da exterioridade enunciável resulta no que Pêcheux (2009, p.202) denomina de “efeito-sujeito”. Pelo fato de o sujeito que enuncia ser definido como o enunciador, cai na ilusão de ser a fonte e origem do seu saber (esquecimento 1) e de ser aquele que seleciona e determina o que vai dizer

²⁰ Neste item temos como objetivo apresentar os conceitos que servirão para nossa análise, a partir das referências do artigo “Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso; de Freda Indursky, publicado no livro *Práticas discursivas - Sujeito & língua*, organizado por Cazarin, Grigoletto e Mittmann, editado pela Nova Prova de Porto Alegre em 2008.

(esquecimento 2). O sujeito pensa que está emitindo um ponto de vista que é seu, que é proveniente, única e exclusivamente, da sua capacidade e cognitiva, porém isso é uma ilusão: a crença de que se pode ser a fonte originária dos atos do sujeito, a qual, na verdade, está na realidade exterior.

Dessa forma, o domínio desse saber é atravessado/invadido por outros saberes, provenientes de outras formações discursivas, de outras formas-sujeito, outras posições-sujeito, demonstrando “a fragmentação da forma-sujeito determina a heterogeneidade da formação discursiva que é por ela organizada” (INDURSKY, 2008, p. 17).

A questão da constituição do sujeito em sujeito do discurso processa-se a partir da referência às categorias da singularidade, particularidade e universalidade. A AD reconhece que toda formação discursiva pressupõe uma forma-sujeito, que é a forma a partir da qual o sujeito se identifica com tal formação discursiva e se posiciona enquanto sujeito do discurso; é, por isso, um efeito, um resultado do processo da interpelação da ideologia, como refere Pêcheux: “É a ideologia que fornece evidências [...] que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob as ‘transparências da linguagem’, aquilo que chamaremos de caráter material do sentido das palavras e enunciados” (2009, p. 146).

A forma-sujeito, pela qual se encaminha o sujeito do discurso para definir sua identidade, é a base da identificação do sujeito no mundo, portanto na exterioridade. Essa representação mostra uma posição do sujeito ao estabelecer a perspectiva daquilo que está sendo enunciado pelo sujeito reconhecido como o enunciador universal, o qual acredita apresentar uma verdade inquestionável, manifestada concretamente a partir da tomada de posição de sujeito do discurso. Este consiste num efeito do interdiscurso, efeito de memória, o resultado da ação do enunciador universal no “sujeito”.

Nessa ótica, a universalidade do discurso é constituída pelo enunciador universal, uma forma de sujeito abstrata, mas como condição necessária para a realização de uma formação discursiva realizada pelo “sujeito falante”, o locutor do discurso. Chasin reafirma as concepções de Pêcheux: “A subjetividade não é autogenética, isto é, ela não dá à luz seu próprio ponto de vista, mas o ponto de vista é socialmente implantado. A exterioridade gera a ‘carnação’, a substância da subjetividade” (1988, p. 156).

O sujeito definido como sujeito que fala não se confunde com o enunciador em virtude da superação da condição de sujeito singular de uma particularidade, que é o sujeito do discurso. Didaticamente, Pêcheux designa as modalidades do discurso em relação ao sujeito e à posição tomada por ele como enunciador:

- A primeira modalidade, designada por Pêcheux (2009, p.199) como “superposição”, revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que afeta o sujeito do discurso, caracterizando o “discurso do bom sujeito”. Pêcheux esclarece que não se trata de uma tomada de posição, mas de uma modalidade de tomada de posição, a qual remete à unicidade imaginária do sujeito. Essa tomada de posição, embora pareça duplicar a identificação, produz um efeito-sujeito, que se crê na origem do dizer, portanto que produz seu discurso; entretanto, está sob a ilusão imaginária do sujeito, o que se aproxima da formação discursiva dominante. Em relação ao *corpus* do trabalho, seria o professor que mais respeita as regras do lugar de onde fala: de professor. Vale lembrar, conforme Schons (2000, p. 84), que total identificação com a forma-sujeito é ilusão, porque nunca acontece realmente. Sempre há divergência entre a forma-sujeito da FD e o sujeito do discurso, o que evidencia a ação de uma posição-sujeito.

- A segunda modalidade formulada por Pêcheux (2009, p.199) refere-se ao “discurso do mau sujeito”, que ocorre quando o sujeito do discurso, por meio de uma tomada de posição, que se contrapõe à forma-sujeito que organiza os saberes da FD²¹, com a qual o sujeito do discurso se identifica, ou seja, o sujeito do discurso se permite duvidar, questionar os saberes, não simplesmente reduplicá-los. A contraidentificação produz tensão na e sobre a forma-sujeito, o que evidencia que a forma-sujeito não é dotada de unicidade, mas se permite uma identificação parcial, que impede a reduplicação plena do saber da forma-sujeito. Em relação aos professores, seriam aqueles que não se identificam com as gramáticas normativas, que é a formação discursiva dominante prevista para o ensino.

Cazarin explica que, dessa forma, “há uma luta contra a evidência ideológica da forma-sujeito, conduzindo o sujeito enunciativo do discurso a se contra-identificar com o saber da formação discursiva a que está inscrito” (2007, p. 111). Entendemos isso como um distanciar-se do sujeito universal, que pode ser apontado no discurso dos professores, sugerido na sd10 pelo uso dos verbos “transmitir” e “reter”, inscritos na posição-sujeito professor conservador, e o seu afastamento dessa posição com o uso de “troca mútua”, inscrevendo-o na posição-sujeito professor inovador.

sd 10: “Acredito” que ensinar é educar, “transmitir” conhecimentos daquilo que sei, que aprendi, e aprender é “reter” na memória o que foi passado, observado, uma permanente “troca mútua”.

²¹ Com base em Pêcheux (2009), entendemos formação discursiva como “o lugar da construção do sentido (sua matriz, para assim dizer)”.

- A “desidentificação” é a terceira modalidade apresentada por Pêcheux (2009, p.201), que funciona ao modo de uma tomada de posição não subjetiva, a qual conduz à transformação-deslocamento da forma-sujeito. Assim, o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e de sua forma-sujeito para se identificar com outra formação discursiva e sua forma-sujeito.

A ideologia “eterna” enquanto categoria, isto é enquanto processo de interpretação de indivíduos em sujeitos - não desaparece, ao contrário, ela funciona de certo modo às avessas, isto é, sobre e contra si mesma, através do desarranjo-rearranjo do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo) (2009, p.202).

Retomar o tema remete, de certa forma, a Indursky (2008, p. 16), ao tratar do desdobramento e das consequências da fragmentação da forma-sujeito, quando questiona Pêcheux se ainda seria possível falar apenas num bom e um mau sujeito, considerando o conjunto de diferentes posições-sujeito em uma formação discursiva, em sua ambiguidade e diferença. Esse questionamento tem sentido, uma vez que na teoria discursiva o sujeito é constituído de forma heterogênea, como dividido; portanto, podendo estar inscrito em várias posições-sujeito, não seria pertinente marcá-lo em apenas o bom e o mau sujeito.

Avançando na abordagem da teoria da Análise do Discurso de Pêcheux, vemos que as noções de forma-sujeito, formação discursiva e imaginário na concepção de Indursky encontram-se interligadas:

Encontram-se fortemente entrelaçadas, tanto em sua formulação teórica inicial, como em sua evolução. [...] uma formação discursiva homogênea só pode produzir uma forma sujeito atravessada pelo imaginário de unicidade deste sujeito; enquanto uma formação discursiva heterogênea produz como consequência natural, a heterogeneidade da forma-sujeito que a organiza (2008, p. 17).

Na sequência, Indursky (2008, p. 9) salienta que para abordar o sujeito é necessário “focar a evolução desta noção, que implica observar a evolução da própria teoria, pois esta noção não pode ser examinada de forma estanque e isolada”. A autora afirma que

desde os escritos iniciais, datados de 1969, Pêcheux formulou sua primeira noção de sujeito [...] como um lugar determinado na estrutura social”; posteriormente, em 1975, Pêcheux, em co-autoria com Cathérine Fuchs, acrescentou traços essenciais à configuração do sujeito através da “teoria da subjetividade”. No mesmo ano, ele propôs o que chamou de “uma teoria não-subjetiva da subjetividade (INDURSKY, 2008, p.10).

Na esfera de uma subjetividade não subjetiva, Pêcheux constituiu o sujeito histórico, ideológico, o qual é interpelado ideologicamente, mas não sabe disso; portanto, instaura sua prática discursiva sob a ilusão de que é a própria origem de seu dizer. Orlandi explica: “O falante não opera com literalidade como algo fixo e irreduzível, uma vez que não há sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso” (2007, p. 52).

Para esclarecer como esse sujeito funciona no discurso, Pêcheux (2009) retoma a noção de Foucault sobre formação discursiva, que corresponde a um domínio de saber constituído de enunciados discursivos para representar um modo de se relacionar com a ideologia vigente e de regular o que pode e deve ser dito.

Também com a contribuição de Freud à psicanálise o discurso do sujeito permanece vinculado ao seu avesso – o inconsciente. Nessa ótica, o sujeito define-se em embates com o outro que o habita; assim, a linguagem manifestaria a busca da própria unidade que o homem deseja construir. Nas ciências sociais, Foucault (2008a) multiplica o sujeito e questiona sobre o enunciativo: qual o *status* e a competência dele; em que campo de saber e em que lugar institucional se insere; qual é o seu papel jurídica e hierarquicamente constituído. O discurso do sujeito abordado por Foucault é a manifestação de uma rede de lugares distintos, dispersos e heterogêneos. Ao relacionarmos as noções apresentadas por Pêcheux e por outros autores pesquisados que complementam ou lançam luzes para a compreensão da AD, destacamos a constituição simbólica gerada e interpretada pelo sujeito do discurso no contexto social e histórico da enunciação.

Por isso, convém retomar: para entendermos a forma-sujeito, primeiro, temos de pensar na formação discursiva, porque a definição de forma-sujeito é o que organiza os saberes da FD. Na formação discursiva pedagógica, por exemplo, temos a forma-sujeito que se refere aos saberes de como ensinar, o que ensinar e o que se entende por língua.

Indursky (2008) afirma que a forma-sujeito, assim como a própria FD, é heterogênea, ou seja, existe a fragmentação da forma-sujeito, que gera as posições-sujeito. Portanto, se analisarmos a posição-sujeito, temos de nos reportar à forma-sujeito, porque é impossível separá-las, já que estão fragmentadas. Dentro dos saberes da FD pedagógica encontramos uma posição que é a de "transmitir conhecimentos", o que acontece porque o sujeito é um eu pluralizado, pois se constitui na e pela interação verbal. “É múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, por que não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, por que representa vários papéis, etc.” (ORLANDI, 1988b, p. 11).

3.5 Língua e efeitos de sentido

As discussões sobre o conceito de língua implicam diferentes paradigmas, desde o estruturalista a outros apoiados na antropologia, na qual um “sujeito falante”, “enunciador”, serve-se da língua ao assumir a palavra. A produção de sentido só é possível em razão da não transparência da língua, que faz o sujeito acreditar que é autor do próprio discurso.

Para Pêcheux (2009), não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado pela ideologia, e assim é que a língua faz sentido, ou seja, “discurso é efeito de sentido entre interlocutores”. E esclarece que certas palavras, expressões e preposições adquirem novos sentidos ao serem empregadas por aqueles que as sustentam, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (2009, p.147).

A teoria dos esquecimentos de Pêcheux sustenta que, ao se tomar uma posição em determinado discurso, todos os outros que compõem a densidade de seu sentido são esquecidos, tendo-se a ilusão de que foram produzidos originariamente pelo mesmo sujeito do discurso. Para ter a ilusão de ser o dono do seu discurso o sujeito, segundo Pêcheux, cria dois tipos de realidades discursivas ilusórias: o esquecimento nº 2, que consiste nas opções que o sujeito faz ao falar na rede de sintagmas e paradigmas pelos quais opta inconscientemente, produzindo enunciados que parecem únicos e originais, a chamada “ilusão referencial”, que constitui num esquecimento parcial, semiconsciente; o esquecimento nº 1, denominado “esquecimento ideológico”, que se situa no inconsciente e é de natureza ideológica e no qual o sujeito tem a quimera de se julgar fonte do seu discurso, não mero receptor de ideias e sentidos preexistentes.

Nessa perspectiva, ao ser submetido a esse efeito, o sujeito se reconhece como fonte de sentidos, todos subjetivos, posto que autênticos, verdadeiros, essenciais, em oposição aos apócrifos, constituindo-se esses sentidos em expressões genuínas de um “Eu” que consegue coincidir e ajustar as palavras pronunciadas no intuito de formar um eixo de coerência no dizer.

Pêcheux (2009, p. 151) alerta para uma possível confusão que pode se estabelecer inadvertidamente: “O fato de que o discurso esteja no ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos não deve levar à confusão pela qual a língua seria assimilada a uma superestrutura ideológica.” Essa justificativa de pensar numa série de palavras fixas, que poderia ser irremediavelmente identificável numa determinada formação discursiva, instaura a ideia de Pêcheux e Fuchs sobre a máquina discursiva:

Trata-se da defasagem entre uma e outra formação discursiva, a primeira servindo de algum modo de matéria-prima representacional para a segunda, como se a discursividade desta “matéria-prima” se esvanecesse aos olhos do sujeito falante. Trata-se do que caracterizamos como o esquecimento no 1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem (1993, p. 168).

Para Pêcheux e Fuchs (1993), a compreensão de evidência da leitura subjetiva, segundo a qual um texto ser biunivocamente associado a seu sentido é uma ilusão constitutiva do efeito-sujeito em relação à linguagem e que contribui, nesse domínio específico, para produzir o efeito de assujeitamento. Afirmam que o “sentido” de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente, necessariamente, a essa ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos). Dessa forma, também Gadet e Hak (1993) retomam a teoria dos esquecimentos elaborada por Pêcheux e fundamentada no marxismo de Louis Althusser em *Aparelhos ideológicos de Estado* (1985) acerca da palavra “evidência”, para chegar a um conceito intitulado “efeito ideológico elementar”.

Althusser deixa claro que, ao se tomar a expressão “é evidente” sem muita criticidade, experiencia-se o efeito elementar da ideologia, o qual se posiciona, nos termos do próprio autor, numa categoria específica de sujeito, porque com maiores apreciações, a evidência não seria evidente. Esclarece Althusser que as evidências, “incluindo as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua uma significação” [...]”, incluindo, assim, as evidências da “transparência” da linguagem, “[...] esta ‘evidência’ de que eu e você somos sujeitos – e que esse fato não constitui problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar” (1985, p. 95). A AD reconhece que toda formação discursiva pressupõe uma forma-sujeito, que é a forma com base na qual o sujeito se identifica com tal formação discursiva e se posiciona enquanto sujeito do discurso; é, por isso, um efeito, um resultado do processo da interpelação da ideologia, segundo Pêcheux (2009, p.202).

Pêcheux e Fuchs, sobre esse recorte da teoria de Althusser, explicam que, independentemente da posição social em que nos encontramos, estaremos nela, apesar de assim não percebermos, por atuação de fatores sócio-históricos atravessados pela ideologia:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas) (1993, p. 165).

A relação entre o dito e o não-dito na teorização de Pêcheux (1993) relaciona-se ao discurso verbal. Foucault havia abordado essa noção de forma semelhante:

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que se possa “dizer qualquer coisa” dele e várias pessoas possam dele dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, vê-se, são numerosas e pesadas. O que quer dizer que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem, e que ao primeiro raio de sol lancem sua primeira claridade (2008a, p. 50).

Em Pêcheux, “o efeito do pré-construído como modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito [...] ao mesmo tempo em que é sempre já sujeito” (2009, p.160).

Na perspectiva da AD, os sujeitos na enunciação (locutor - alocutário/enunciador-enunciatário ou destinatário) constituem-se historicamente, pelas formações ideológicas na formação discursiva. Assim, o enunciador manifesta-se no processo discursivo e nos efeitos produzidos por esse processo – efeitos de sentido, efeitos imaginários ou metafóricos. A Análise de Discurso observa que um discurso não consiste em mera transmissão de informações, mas nos efeitos de sentido produzidos a partir de suas condições de produção. Dessa forma, no discurso ocorre a interação entre autor e interlocutor, com base na forma como o texto em questão estiver estruturado, articulado com o contexto (social), constituindo as identidades.

O discurso constitui-se em objeto de estudo ao se considerarem as condições em que foi produzido e os efeitos de sentido que produz na interação entre emissor e receptor. Tais efeitos são causados pelo modo como o texto está estruturado (e contextualizado), no qual são constituídas as identidades. A escolha de termos e de construções depende da articulação do discurso com o contexto social, refletindo o que Pêcheux denomina “formações ideológicas”, ou seja, a ideologia transmitida nas formações discursivas.

Para Indursky “o indivíduo se subjetiva e se identifica, inscrevendo-se em processos discursivos no âmbito dos quais produz diferentes efeitos de sentido” (2010, p, 39). Essa citação nos permite compreender a coexistência de diferentes relacionamentos entre ideologia, classe social e sujeito, por meio de inúmeras formações ideológicas que condizem com ou contradizem a posição do sujeito no discurso, ou com o contexto histórico, no qual a

experenciação e a reflexão constituem-se e/ou são constituídas pelo processo ideológico sobre o efeito-sujeito.

Isso remete às questões que serão discutidas no item 3.6, que aborda sobre questões da memória discursiva em relação ao interdiscurso.

3.6 Interdiscurso, o intradiscurso e a memória discursiva

Em AD não é possível separar o interdiscurso do intradiscurso. Levando isso em consideração, o conceito de ideologia é, pois, fundamental para a construção do intradiscurso, espaço privilegiado para o pensamento crítico poder explicar os constrangimentos sociais e políticos que influem na construção da subjetividade. Sendo o discurso concebido como um sistema de relações de sentido, o conceito de interdiscurso destaca-se no processo de desobjetivação da linguagem: o sentido de um texto nunca pode estar declarado a princípio pelo seu autor, mas é, antes, o resultado das relações complexas dos usos da linguagem com as formações discursivas. A distinção mais imediata dos dois conceitos propostos por Pêcheux leva-nos a definir o interdiscurso como o “discurso de um sujeito” e o intradiscurso como a matéria linguística, ideológica, literária, simbólica etc. préexistente, uma espécie de imagem já conhecida de uma realização linguística que qualquer sujeito pode reconhecer.

Observamos em Pêcheux que

o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto, “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, “uma interioridade” inteiramente determinada com tal “do exterior (2009, p.154).

É o interdiscurso, como baú de sentidos, que podemos chamar de domínio do saber da formação discursiva, na qual não há mais um sujeito específico, mas o sujeito do discurso. Nele o sujeito é pré-consciente, é um momento do reconhecimento de sentidos que existem em seu interior; logo, o sujeito só pode entrar nos processos discursivos baseado no que já existe. Nesse sentido, Orlandi esclarece que o interdiscurso consiste em um conjunto de

[...] formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o anonimato, possa fazer sentido em minhas palavras (2007, p. 34).

Em outra obra, Orlandi (1996, p.63) reitera que o inconsciente e o interdiscurso estão materialmente ligados. Dessa forma, a relação da ideologia com o inconsciente materializa-se pela língua; e mais, o interdiscurso é conceituado como a memória constitutiva, ou efeitos de memória, “o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo)” (p. 67-68). Nesse sentido, a questão do repetível é a instância do enunciado por meio do qual é possível apontar aquilo que constitui as formulações enunciativas distintas e dispersas. O interdiscurso, segundo Dorneles, é o

lugar onde se dá a particularização de todo o dizível”, no qual “atuam as diferentes posições-sujeito que coexistem numa FD” [...] O espaço das relações de identificação ou de rejeição entre forma-sujeito e posição-sujeito inscreve-se no intradiscurso, pois é aí o lugar onde a unidade imaginária se consuma como efeito de silenciamento do “todo complexo” imposto pela posição-sujeito assumida (1998, p. 47).

O interdiscurso “é o todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 1983, p. 147); é o relacionamento de um discurso “x” com outros discursos já existentes, que faz recorrer à memória discursiva. Por sua vez, o intradiscurso é o marcado, o posto, o dito, ou seja, pela marca recorre, abre o canal para o interdiscurso, inscrevendo uma FD, na qual ainda não se busca uma significação; o sujeito, porém, não percebe o processo dessa forma.

Orlandi (1996) afirma que é pela ideologia que se organiza a naturalização dos sentidos, já que o movimento contínuo dos processos de significação supõe sua inscrição na materialização da língua e da memória discursiva (interdiscurso). Dessa forma, refere-se ao conjunto das formações que se inscrevem no nível da constituição desse discurso, por atuar com a ressignificação do sujeito sobre o já-dito, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma FD.

Sempre considerando o sujeito enquanto interpelado pela ideologia, o interdiscurso pode ser compreendido como o conjunto das formações discursivas inscrito no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a ressignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível. Assim, determina os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas

fronteiras de uma formação discursiva, materializando o efeito de encadeamento e articulação, de tal forma que o “já-ai” aparece como novo.

Nesse raciocínio, Orlandi (1988b) sugere que o sujeito toma como suas as palavras de uma voz anônima produzidas no interdiscurso, apropriando-se da memória, que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos. A memória discursiva seria, então, as possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, como efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória como virtualidade de significações. Isso faz parte de um processo histórico, como resultado de uma disputa de possíveis interpretações para as situações presentes ou já ocorridas. Courtine e Haroche (1995) afirmam que a linguagem é o tecido da memória. Há uma memória inerente à linguagem, e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que numa memória coletiva é característico de um determinado processo histórico.

Nesse sentido, o conceito de memória discursiva torna-se essencial para o desenvolvimento de nossa análise, uma vez que, apesar de o professor entrevistado saber que há outras possibilidades de prática em sala de aula, ressoa na sua memória a prática conservadora. Ele conhece outras teorias, mas ao enunciar deixa marcas constitutivas que indicam sua permanência no ensino conservador. Vejamos:

sd 3: Entendo que ensinar é “transmitir um conhecimento” para alguém e aprender é “assimilar” novos conceitos, novos conhecimentos com a ajuda de alguém ou sozinho através de leitura, observação. Acredito, porém, que a educação deve ocorrer de uma forma mediadora, onde alunos e professores aprendam juntos “pela troca” (p. 31) (grifo nosso).

A contradição entre “transmitir e troca”, grifados na sd 3, indica que o repetível preexiste ao processo enunciativo e o sujeito se mostra nele. Não há como se esconder, pois ao significar o sujeito se significa. Recorremos a Orlandi: “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (2007, p.31). Dessa forma, o sujeito faz do seu discurso uma ferramenta e, assumindo características particulares, dá significado a uma situação específica. Convém esclarecer, portanto, que o interdiscurso remete à memória do dizer, à história que se inscreve no que já é dito, mas com estilo do jamais dito pelo sujeito, fazendo um papel de mediador que renegocia o significado das formações discursivas.

Assim, a relação com o interdiscurso é o que precisa ser compreendida, recorrendo-se à memória discursiva para poder interpretar outro sentido, pois numa relação discursiva existem coisas que (não)fazem sentido, podendo construir novos discursos, referindo-se a

outros dizeres já ditos. É preciso entender o interdiscurso como um espaço de encontros, desencontros e confrontos de sentidos, os quais se legitimam por meio do que o sujeito enuncia, fazendo emergir outras formações discursivas. Portanto, “o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição” (GREGOLIN, 2001b, p. 18).

É justamente nessa recorrência ao já dito em relação ao ensino de língua portuguesa que vamos analisar o discurso dos professores no próximo capítulo.

4 O DISCURSO DO PROFESSOR NUM GESTO DE LEITURA

Neste capítulo analisamos as sequências discursivas selecionadas que constituem o nosso *corpus* e, juntamente com as condições de produção, explicitamos a metodologia adotada nas análises. Convém ressaltar que nossa análise representa apenas um gesto de interpretação, entre tantos outros possíveis, visto que, na perspectiva discursiva, “a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza” (ORLANDI, 2007, p. 64).

Na organização do *corpus* construímos recortes discursivos que obedeceram aos critérios advindos da teoria da Análise do Discurso, do nosso objetivo de análise e da possibilidade de compreensão. De acordo com a AD, cada recorte constitui uma unidade de análise, resultante de gestos de interpretação e construção teórica. Por isso, as sequências discursivas foram recortadas a partir do seu modo de construção e estruturação, e a regularidade linguística apontou para o funcionamento de diferentes enunciados discursivos, as condições de produção e os aspectos relacionados à historicidade, as posições-sujeito ideologicamente constituídas e inscritas na formação discursiva professor. Além disso, mobilizamos a contradição e a fragmentação do discurso presentes numa mesma posição-sujeito, chamada por Cazarin (2007, p.24) de “heterogeneidade na posição-sujeito”.

As análises estão estruturadas em um bloco dividido em quatro recortes, cada um com vestígios específicos, os quais marcam a relação do discurso com as formações discursivas do nosso gesto de leitura em relação ao imaginário de língua constituído no discurso do professor de língua portuguesa, mobilizando duas posições-sujeito.

Os recortes possuem um número diferenciado de sequências discursivas, divididas em: recorte 1: “A concepção de língua fora do sujeito, passível de ser transferida”; recorte 2: “A língua como norma-conteúdo, o saber dos manuais e das Gramáticas”; recorte 3: “A língua imaginária (unidade) e língua fluida (diversidade)”; recorte 4: “Ilusão de mediação e efeitos sobre o sujeito”.

Após análise do *corpus*, dividido em recortes, foi possível apontar para duas posições-sujeito: posição-sujeito professor conservador (PS1) e posição-sujeito professor inovador (PS2)²², ambas marcadas pela fragmentação e contradição do sujeito discursivo. Isso se dá a partir da mobilização dos constituintes linguísticos, percebidos numa perspectiva não literal.

²² A partir desse item passaremos a usar a posição-sujeito conservador de PS1 e a posição-sujeito PS2, ambas inscritas na formação discursiva professor, identificada como FDP.

Como não há um sentido prévio capaz de ser colado sobre a forma como os fatos são discursivizados, os sentidos provocados por eles remetem a um sujeito professor que não se identifica totalmente numa ou noutra posição, deslizando entre PS1 e PS2. Isso é possível porque não há um percurso de análise único, fechado em si, mas em marcas a serem perseguidas e analisadas, que constituem esse gesto de leitura, passível de ser questionado e ampliado em momento posterior.

Adiantamos que por meio de algumas mobilizações elaboramos um quadro-síntese²³, composto pelos saberes que constituem FD do discurso do professores, sendo constituída por uma prática de ensino de língua portuguesa conservadora, em relação a outra inovadora, percebida no discurso dos professores, a quais nomeiam a PS1 e a PS2.

4.1 Condições de produção

Em Orlandi (2007, p.30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória aciona, faz valer as condições de produção”. Os sujeitos da pesquisa compõem uma amostragem selecionada do universo (população), sendo “[...] um subconjunto do universo” (MARCONI; LAKATUS, 1996, p.11).

Tendo em vista que o analista trabalha de acordo com as condições de produção do texto, ao analisar o discurso é importante desenharmos o universo capaz de refletir o imaginário de língua do sujeito professor, as condições histórico-sociais, ou seja, a historicidade dos entrevistados, considerando que “analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (FOUCAULT, 2008a, p. 171).

Cabe lembrar que para a Análise de Discurso de linha francesa as condições de produção têm sentido mais amplo, na medida em que refletem a historicidade, que vai além do fato histórico, uma vez que considera as formações imaginárias, a ideologia e o inconsciente. Estamos falando de uma incompletude que é constitutiva, na qual qualquer ato falho é um mero efeito discursivo, de acordo com a movimentação que ocorre entre os discursos.

²³ O quadro síntese será apresentado na íntegra na página 114 deste trabalho, sintetizando as concepções do ensino de língua nas duas perspectivas metodológica apontadas acima.

Segundo Orlandi,

o texto, objeto acabado, constitui uma totalidade como começo, meio e fim. A natureza de sua incompletude é outra. Ele deriva de uma relação com as condições de produção, ou seja, com a situação e com os interlocutores. O texto é incompleto porque o discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que o texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto finito), mas enquanto constituído pela relação de interação que, por sua vez, ele mesmo instala (2006b, p. 195).

Assim, nas respostas dos dez professores que responderam ao questionário, composto de várias perguntas – dentre as quais: “Existe diferença entre ensinar e aprender?” e “Nas aulas de Português, você acredita conseguir fazer seu aluno aprender o quê?” –, é fundamental levar em consideração as condições de produção, visto que para o analista o texto é acesso ao discurso, o qual está afetado por elas. A unidade do discurso é um efeito de sentido, como Orlandi explica: “A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (2007, p. 15). Em outras palavras, não é possível pensar o sentido sem levar em conta as suas condições de produção, ou seja, as palavras não significam por si mesmas, nem surgem do vazio.

Nesse sentido, Orlandi explica o que estaria relacionado às condições de produção: “Uma concepção discursiva de ideologia estabelece que, como os sujeitos são condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas” (1996, p.139). As condições de produção estão relacionadas, então, à memória, que, por sua vez, se liga ao assujeitamento e ao inconsciente, visto que memória diz respeito à história e, portanto, à ideologia, à contradição, ao equívoco, à falha.

As 19 sequências discursivas selecionadas que compõem nosso *corpus* para análise estão transcritas abaixo para facilitar a leitura e compreensão, porém serão reapresentadas no decorrer das análises de acordo com os conceitos trabalhados em cada recorte. A sequência numérica representa a apresentação cronológica das sds, considerando que algumas já foram objeto de análise no decorrer deste estudo, ao fazermos a passagem da teoria para a prática.

sd 1: A sinceridade e o comprometimento de quem ensina. Uma “seleção de conteúdos” coerentes”

sd 2: Meu objetivo primordial é fazer com que o aluno “aprenda a ensinar a língua portuguesa”, isto é, a trabalhar de forma com que a “gramática normativa” seja percebida como o meio de levar ao “domínio da língua”, não como um fim em si. (grifo nosso)

sd 3: Entendo que ensinar é “transmitir” um conhecimento para alguém e aprender é “assimilar” novos conceitos, novos conhecimentos com a ajuda de alguém ou sozinho através de leitura, observação.

Acredito, “porém”, que a educação “deve ocorrer” de uma forma mediadora, onde alunos e professores aprendam juntos pela troca. (grifo nosso)

sd 4: Ensinar é “dar condições para” que se aprenda, mais ainda, que se queira aprender. Já, aprender é ver sentido naquilo que se “ensina”, “internalizar”, fazer uso.(grifo nosso)

sd 5: Acredito que ensinar é educar, “transmitir” conhecimentos daquilo que “sei”, que aprendi, e aprender é “reter” na memória o que foi passado, observado, uma permanente “troca mútua” (grifo nosso).

sd 6: “Não demonstram interesse pelos “conteúdos” apresentados.” (grifo nosso)

sd 7: Ensinar é “ter conhecimento” sobre determinada área e “transmitir” este conhecimento através de uma teoria, de uma conversa ou uma prática, no entanto, também é preciso saber “se utilizar de métodos” que garantam que este conhecimento foi assimilado pelo aprendente, caso contrário, ele não atingirá seu objetivo. Aprender é compreender e apreender “algum conhecimento” que lhe é “transmitido”, no entanto, isso depende, do interesse e da necessidade que o aprendente tem em relação a esse conhecimento. (grifo nosso)

sd 8: A importância do saber como oportunidade de crescimento pessoal, “o bom uso do idioma” e da cultura como “instrumentos” facilitadores no seu cotidiano. (grifo nosso)

sd 9: Acredito “fazer” com que meus alunos aprendam a serem seres humanos melhores e serem críticos diante de quaisquer situações vivenciados, buscando sempre olhar “os dois lados”. (grifo nosso)

sd 10: Assimilação de alguns “conteúdos”, dificuldades de fazer interrelações entre textos e contextos e acredito que a principal é a falta de interesse em buscar mais informações a respeito do “assunto” que está sendo estudado. (grifo nosso)

sd 11: Acho importante eles terem noções de todas as áreas de conhecimento para que possam escolher futuramente uma profissão na área que mais lhe agrada, “mas também penso” que cada “conteúdo” deva ser relacionado com a realidade que o cerca, para que o aluno compreenda melhor e para que o “conteúdo” tenha um objetivo real. (grifo nosso)

sd 12: Acredito que depende de cada aluno e também do “conteúdo” abordado, pois cada um tende a aprender com mais facilidade aquilo que gosta ou que tem interesse. Portanto, sempre há alguns alunos que encontram dificuldades em determinados “conteúdos”. (grifo nosso)

sd 13: Ensinar a ler e a escrever, “conteúdos” gramaticais. (grifo nosso)

sd 14: O importante para mim é que eles consigam superar suas dificuldades de aprendizagem e que “aprendam a serem humanos mais decentes”, através do “domínio da língua padrão”. (grifo nosso)

sd 15: Professor e aluno são sujeitos de um processo em que “crescem juntos, mas é o professor que organiza” momentos que possam provocar reflexões fundamentais para que o aluno se “aproprie” do objeto de conhecimento. (grifo nosso)

sd 17: Tenho maior afinidade com a “discursiva, mas” acredito que a Interacionista funciona muito bem no ensino. “A teoria estruturalista é necessária” e a Sociolinguística é “gostosa” para trabalhar com os alunos, eles se sentem muito bem e felizes com ela, “pelo menos na minha região que são descendentes de italianos”. (grifo nosso)

sd 18:”Acredito” que “fazer” meu aluno “consiga” olhar o mundo de maneira mais crítica e consciente, pois o “provoco” a considerar as diferenças e analisar criteriosamente a realidade para que possa perceber que as verdades mudam conforme o período histórico em que vive a humanidade. (grifo nosso)

sd 19: “Penso que aprender” é algo necessário e importante, porém acredito que o ensino vai além de livros e cadernos. “Devemos ensiná-los para a vida”, ou seja, mostrar caminho correto. (grifo nosso)

Quadro 1 - Sequência cronológica das sds.

A partir das sds acima apresentadas, apontamos para a contradição interna, que se constitui nas duas posições-sujeitos assinaladas: posição-sujeito professor conservador (PS1) em relação à posição-sujeito professor inovador (PS2), no interior de uma mesma formação discursiva – FD Professor de Português. Isso ocorre porque “ a memória constitui-se de um conjunto de sequências discursivas que preexistem à sequência discursiva de referência; são formulações que resgatam o já-dito”. Assim, de forma geral, toda FD é associada a uma memória discursiva. Essa noção nos permite entender que todo enunciado se posiciona em relação a um já-dito, o que demonstra o caráter heterogêneo do discurso (COURTINE, 2009, p.69).

Para a AD, a língua não constitui um corpo uniforme e homogêneo de conhecimento, porém a necessidade de examinar elementos que significam e constituem sentido nas proposições analisadas levou a que a base para a nossa análise sejam as marcas linguísticas (formais) presentes nas sds selecionadas. Essas servem de direção na busca de vários caminhos, ou seja, não temos o objetivo de extrair um conteúdo do texto, mas de entender a construção do sentido discursivo. Dentre essas marcas temos como regularidade o uso de verbos “acredito”, “transmitir”, “reter”, “dar”, “fazer”, “assimilar”, “internalizar” e, com mais frequência, o termo “conteúdo”, que apontam a perspectiva e o modelo de ensino previsto no imaginário do professor, contrapondo-se com marcas como “troca”, “troca mútua”, “mediar”, utilizadas numa mesma sequência.

Buscamos mostrar, dessa forma, que os discursos realmente são constituídos por outros discursos, com os quais dialogam e, mesmo que dispersos pelo tempo e pelo espaço, se unem por uma escolha temática, por um mesmo conceito, objetos, modalidades ou um acontecimento. “A multiplicidade de sentido é inerente à linguagem” (ORLANDI, 1988a, p. 20). Além de o discurso dizer mais do que o enunciador pretendia, contradiz aquilo que foi enunciado, ou, mesmo, coloca à mostra os múltiplos sentidos já constituídos no enunciado, produzidos por sujeitos constituídos ideologicamente e que acreditam ter controle sobre o que dizem.

Na análise, as sequências discursivas de referência estão separadas em um bloco composto por quatro recortes, com o objetivo de mostrar as marcas que conduzem à contradição existente no discurso do professor, tanto na posição-sujeito professor inovador como na posição-sujeito professor conservador, as quais mantêm um constante duelo entre si, ora se legitimando, ora se confrontando. Como já afirmamos, nesta pesquisa temos o objetivo de analisar as sequências discursivas que se constituem em torno de um saber que provém das práticas escolares, marcadas pela FD institucional, percebida como dominante.

Reforçamos com as palavras da Orlandi: “As marcas formais, em si, não interessam diretamente ao analista. O que lhe interessa é o modo como elas estão no texto, como elas se ‘encarnam’ no discurso” (2007, p. 91).

A sustentação teórica dos procedimentos de categorização e de definição de pontos para a AD é Pêcheux, com suas ideias sobre língua, discurso, posição-sujeito, formação e memória discursiva e formação imaginária; o texto nos manuais de gramáticas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o discurso dos instituintes (professores entrevistados), que apontam para a ideologia do discurso institucional previsto nos modelos tradicionais de ensino, com os quais não se identificam totalmente. Como exemplo, na sd 5 os verbos “transmitir” e “reter” o colocam numa posição-sujeito de professor conservador, ao passo que o termo “troca-mútua” o faz transitar pela posição-sujeito professor inovador: Vejamos:

sd 5: Acredito que ensinar é educar, “transmitir” conhecimentos daquilo que “sei”, que aprendi, e aprender é “reter” na memória o que foi passado, observado, uma permanente “troca mútua”. (grifos nosso).

O sentido provocado pelas marcas grifadas na sd 5 tem a mesma força no que diz respeito à PS1 em relação à PS2, não sendo possível definir em que posição-sujeito ele está inscrito. Isso aponta para um sujeito fragmentado, incompleto e dividido.

4.2 A metodologia na Análise do Discurso

Como não há discurso fechado em si mesmo, um mesmo texto pode ser lido várias vezes de forma diferente, dependendo do gesto de análise. Nesse ponto, o que importa para nós não é a informação em si, mas o efeito de sentido que produz. Por isso, examinamos o *corpus* deste trabalho com base na concepção discursiva de língua, a qual “considera tanto a regularidade quanto a ordem, sendo que a última está para a organização interna da língua e a primeira relaciona a sua exterioridade” (INDURSKY, 2010, p.39). Mobilizamos, dessa forma, no seu interior elementos que rompem com o previsível e com a possibilidade de equívoco. Nosso objetivo é, portanto, analisar os efeitos de sentido no discurso do professor em relação ao imaginário de língua, entendendo a sua fragmentação e contradição numa mesma posição-sujeito.

É possível afirmar, juntamente com Orlandi, que “a Análise de Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real sentido em sua materialidade linguística e histórica” (1996, p.

59). Assim, uma mesma palavra pode ter significados diferentes e diversos para pessoas distintas, de acordo com as posições-sujeito assumidas por elas em diferentes momentos de comunicação, já que o indivíduo se subjetiva e se identifica, inscrevendo-se em processos discursivos nos quais produz diferentes efeitos de sentido. Entendemos que ao enunciar o sujeito mostra-se por meio de elementos que apontam a contradição e a não possibilidade de manter o que é previsível, esperado, enfim, mostra a ruptura com a noção de sentido literal. Segue Orlandi:

O que se espera do dispositivo do analista é que ele lhe permita trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. A construção desse dispositivo resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista [...] Nesse lugar ele não percebe, mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo (1996, p.61).

Ressaltamos que a pesquisa desenvolvida nos estudos sistêmicos da língua, com base no famoso corte língua/fala de Saussure, bem como na concepção linguístico-pragmática de Benveniste, que percebe língua a serviço da argumentação, foi importante para que pudéssemos ampliar gradativamente as possibilidades de análise e, assim, chegarmos à perspectiva discursiva. Optamos por trabalhar nessa concepção porque entendemos que não é possível apagar a exterioridade, já que é nela que sujeitos socialmente determinados se relacionam e estabelecem embates. Na perspectiva discursiva o interesse pelo texto se dá não como objetivo final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso; assim, ela possibilita capturarmos rumores provenientes do social, por meio de processos semânticos que não são transparentes e precisam de interpretação. Nosso trabalho como analistas é, portanto, entender a forma pela qual ordem do discurso se materializa na estruturação do texto.

Para explicitar a questão da materialização do discurso no texto temos a proposição de Orlandi:

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante do texto? Ele o remete imediatamente ao um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma a outra formação que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de jogo definido pela formação ideológica dominante daquela conjuntura (1996, p. 63).

Mobilizamos um saber cuja perspectiva reitera que “os textos não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leitura” (ORLANDI, 1996, p. 64). Dessa forma, buscamos compreender o funcionamento discursivo tentando perceber como o objeto simbólico produz sentido e observamos os efeitos da língua na ideologia e materialização dessa na língua (p.66-68). Assim, por meio das marcas linguísticas consideradas num contexto, buscamos reconhecer as marcas ideológicas nelas contidas, pois a ideologia, no seu sentido material/prático, emerge na e pela linguagem.

Inicialmente, examinamos o *corpus* e localizamos pistas linguísticas que nos causaram inquietação. Na sequência, procedemos ao primeiro recorte, do qual extraímos as primeiras sequências discursivas que constituem o nosso arquivo. Após a determinação das pistas, o objeto de análise não foi apenas uma frase que guarda em si as marcas da enunciação, mas examinamos o funcionamento discursivo levando em consideração as condições de produção, recursos da linguística encontrados, a historicidade e instauração da produção de sentidos. Então, como analistas da perspectiva discursiva, não estivemos à procura de um sentido “verdadeiro”, mas do real sentido em sua materialidade linguística e histórica, porque “a ideologia não se aprende, e o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo” (ORLANDI, 2007, p. 59).

Com base nesse procedimento metodológico, realizamos a análise da proposta neste estudo. Por isso, foi fundamental explorarmos algumas questões relacionadas às condições de produção que marcam o imaginário de língua, fluida ou imaginária, no discurso do professor de língua portuguesa, o que nos possibilitou uma reflexão sobre a memória e imaginário acerca do enunciado “a diferença entre ensinar e aprender língua portuguesa”, considerando a contradição e fragmentação do sujeito.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Desde a elaboração do projeto optamos por entrevistar professores de língua portuguesa, considerando nossa área de atuação, mas ressaltamos que a escolha dos sujeitos da pesquisa foi aleatória, pois não os selecionamos por aspectos como idade, local, carga horária, tempo ou nível de formação ou modalidade de atuação. O critério considerado foi que tivessem formação específica na área de Letras e estivessem trabalhando com a disciplina,

independentemente de qualquer outra característica. Tal procedimento se justifica porque na teoria do discurso se abandona a categoria de sujeito empírico, do indivíduo, e “[...] trabalha-se com um sujeito dividido, com uma categoria teórica construída para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições circunscritas pelas formações discursivas” (FERREIRA, 2005, p.19).

Em relação ao contexto, optamos por pesquisar professores de quatro escolas com características peculiares: cinco trabalham em duas escolas públicas periféricas, uma de grande e outra de pequeno porte, cujos alunos, em sua maioria, vivem em situação de vulnerabilidade social; três atuam em duas escolas públicas centrais, cujos alunos possuem um poder aquisitivo melhor, e têm mais de mil alunos; e dois deles trabalham numa instituição de ensino superior. Todos os estabelecimentos são da cidade de Cruz Alta/RS²⁴.

Dessa forma, o instrumento de pesquisa foi aplicado a dez professores de língua portuguesa do ensino básico, fundamental e médio, de escolas públicas, bem como de uma instituição de ensino superior da cidade de Cruz Alta/RS. Foi composto de dez perguntas, algumas objetivas, outras descritivas, conforme apresentado no item anterior deste trabalho. A primeira parte, questões 1 a 3, perfila os pesquisados; a segunda, questões 4 a 10, mostra algumas concepções de ensino dos entrevistados e sobre o imaginário de língua neles constituído.

Quanto ao grau de formação, um professor possui doutorado e dois, mestrado em Linguística; um é mestre em Educação; dois são pós-graduados em nível de especialização, em diferentes áreas (Psicopedagogia e Orientação e Supervisão Escolar), e dois possuem especialização na área correspondente a sua formação inicial: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Leitura e Produção textual, respectivamente; por fim, dois deles possuem apenas graduação em Letras. Esses dados nos sugerem que os professores entrevistados tenham conhecimento das perspectivas teóricas apresentadas na questão 4 do instrumento de pesquisa. Além disso, como o questionário permaneceu com os entrevistados durante vários dias, entendemos que eles tiveram tempo para se aprofundar nas teorias, caso tivessem dificuldade, em razão da boa vontade e empenho demonstrados em relatarem um pouco de si.

Pontuando sobre a questão 4, quando questionado “Das teorias abaixo citadas, a(s) qual(is) você tem maior afinidade e/ou acredita funcionar no ensino?”, nenhum assumiu ser estruturalista; dois, como discursivos; três marcaram duas opções, a sociolinguística e a interacionista; três, a sociolinguística e dois, apenas a interacionista. Esse levantamento

²⁴ Apresentamos os aspectos pontuais sobre o espaço geográfico de atuação dos entrevistados numa perspectiva informativa; nossa análise considera que o sujeito enuncia a partir de um lugar discursivo, que se identifica com os saberes, práticas e efeitos de sentido que emanam da FD professor.

quantitativo, num primeiro momento, torna-se relevante uma vez que aponta para a questão da contradição no discurso dos professores, que será apresentada no item 3.4.

As condições de produção têm relação com a formação discursiva, que Courtine (2009) entende como uma unidade dividida que compreende as contradições unidade-diversidade e coerência-heterogeneidade como sendo regra na constituição do discurso, indissociável do que é ideológico e linguístico. Desse modo, as considerações sobre as condições de produção dos entrevistados serão retomadas no decorrer da análise, quando serão apontadas as pistas linguísticas deixadas pelos sujeitos, sobretudo em relação a sua formação e não afinidade com a perspectiva estruturalista.

Vale ressaltar que todos os professores entrevistados assinaram o termo de concordância para a utilização de suas respostas em nosso estudo. Apesar de a maioria ter se identificado – a identificação pelo nome era opcional – e todos terem rubricado a autorização de uso do instrumento de pesquisa no estudo, mantemos o anonimato dos envolvidos na pesquisa.

4.4 Adentrando nas análises

Considerando que trabalhamos numa perspectiva em que a língua considera tanto o que é interno quanto o que lhe é externo, garantindo espaço para que o imprevisível e a irregularidade possam significar, o objetivo maior deste estudo é mobilizar os saberes e práticas que constituem o imaginário do professor sobre o ensino de língua portuguesa diante do enunciado sobre qual é a diferença entre ensinar e aprender. Para tanto, mobilizamos algumas noções que são estranhas tanto à língua sistêmica quanto à língua das teorias da enunciação²⁵, como o contexto sócio-histórico, ideologia, inconsciente, dentre outros.

O ponto de partida foi a elaboração do instrumento de pesquisa²⁶. Em primeiro lugar, as questões buscavam conhecer o perfil do entrevistado. Assim, questionamos sobre seu tempo de atuação, sexo, idade e estado civil, apesar de essas variáveis não serem consideradas na análise, por não se tratar de uma pesquisa com fins comparativos. Ainda

²⁵ A língua sistêmica desenha um objeto homogêneo, do qual estão excluídos todos os elementos que não são estritamente linguísticos; a língua instituída pelos estudos da enunciação avança e mobiliza elementos de natureza linguístico-pragmático, ao levar em consideração os interlocutores e sua situação de enunciação (INDURSKY, 2010, p. 38).

²⁶ O instrumento de pesquisa está colocado na íntegra como anexo deste trabalho.

nesta primeira parte, indagamos sobre o grau e tempo de formação, a modalidade de ensino em que o entrevistado atuava e a carga horária semanal; questionamos também sobre cursos de pós-graduação e se, porventura, o professor entrevistado ocupava cargo administrativo.

Na sequência do instrumento aparecem seis questões pontuais – algumas abertas e outras fechadas –, com as quais buscamos conhecer as opiniões e concepções do professor entrevistado. Para isso questionamos com qual(is) teorias – discursiva, estruturalista²⁷, interacionista²⁸ e sociolinguística²⁹ – o professor tem maior afinidade e/ou acredita funcionar no ensino de língua portuguesa. Encaminhando-nos para prática pedagógica do professor, solicitamos que os entrevistados escolhessem, com as devidas justificativas, uma palavra para descrever seu aluno e, em seguida, que revelassem se acreditam existir diferença entre ensinar e aprender. Finalizando, os entrevistados foram questionados sobre o que realmente influencia no aprendizado da língua portuguesa, com o objetivo de mobilizar a diversidade de concepções de língua presentes no seu discurso.

Após mantido contato com as escolas selecionadas, entregamos o instrumento de pesquisa aos professores para obter as sequências discursivas que compuseram o dispositivo de análise. Vale salientar que combinamos com os entrevistados que o questionário seria respondido posteriormente, sendo recolhido por nós em local e data estipulados previamente. Não tivemos problemas em relação à coleta de dados, pois os dez instrumentos de pesquisa entregues aos colegas professores foram aceitos, respondidos e devolvidos no prazo previsto.

Para a análise inicial procedemos a recortes importantes para a formação do nosso arquivo e selecionamos as sequências discursivas mais expressivas. Posteriormente, aos sucessivos recortes e seleção dessas foram aplicados os procedimentos metodológicos específicos da AD: a determinação das pistas linguísticas, com base nas quais foi examinado o funcionamento discursivo, a explicitação das condições de produção, a análise das pistas por meio de recursos da linguística e aspectos relacionados à historicidade, visando mostrar como se instaura a produção de efeitos de sentidos.

²⁷ O termo “estruturalismo” tem origem no *Curso de linguística geral* de Ferdinand de Saussure (1916), que se propunha abordar qualquer língua como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos. Esse conjunto de relações forma a estrutura.

²⁸ As teorias interacionistas do desenvolvimento apoiam-se na ideia de interação entre o organismo e o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. Organismo e meio exercem ação recíproca. Novas construções dependem das relações que estabelecem com o ambiente numa dada situação. Os principais representantes do interacionismo são Piaget e Vygotsky.

²⁹ Relativo a uma área da linguística, conhecida também como teoria da variação e mudança, fixou-se em 1964. Seu objeto de estudo é a diversidade linguística, no qual busca identificar fatores socialmente definidos, com os quais se supõe que a diversidade linguística esteja relacionada.

Tal procedimento se fez necessário considerando que nosso objetivo é apontar a contradição interna presente nas posições-sujeito em que os professores estão inscritos, bem como mostrar que são constituídos de forma heterogênea e fragmentada no seu discurso. A noção de heterogeneidade na constituição do discurso e do sujeito vem de Orlandi: o “discurso é caracterizado duplamente pela dispersão: a dos textos e a do sujeito” (2001, p.53).

Orlandi (1996, p.53) salienta que uma forma de afirmar a heterogeneidade presente no discurso é “[...] definir o sujeito como descontinuidade e o texto como espaço dessas dissensões múltiplas.” Remetendo a Indursky (2007), entendemos que o discurso é heterogêneo porque nele estão presentes outros discursos, também interpelados pela ideologia. Assim, o sujeito toma diferentes posições no texto, o que caracteriza o discurso como heterogêneo.

Tendo em vista essas noções de heterogeneidade e a possibilidade de várias posições-sujeito da mesma FD, antecipamos que neste estudo focalizamos duas posições-sujeito no discurso do professor, as quais marcam o imaginário neles constituídos, apontadas nas sds selecionadas. No entanto, nossa intenção principal é apontar a contradição na própria posição-sujeito, porque não há um rompimento total com uma posição-sujeito, mas um trânsito entre uma posição e outra, no caso posição-sujeito professor conservador e posição-sujeito professor inovador. Em outras palavras, isso reporta à questão de que o sujeito não é livre para dizer o que quer e que a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica: professor. Portanto, as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo (PÊCHEUX, 2009).

É oportuno lembrar que a proposta do presente trabalho é também analisar o imaginário de língua apresentada no discurso do professor acerca da diferença entre língua fluida e língua imaginária, com base nas respostas dadas ao questionamento sobre as diferenças entre ensinar e aprender, considerando os elementos que apontam para a contradição presente na posição-sujeito. Adotamos, para tanto, a concepção de um sujeito fragmentado que deixa à mostra a heterogeneidade que o constitui, visto que suas ações, enunciados e desejos são predeterminados pela ideologia e pelas relações de poder institucionalizadas historicamente.

Assim, retornamos à questão que norteia nossa pesquisa: Como o sujeito se posiciona, enquanto professor de língua portuguesa, em seu discurso ao falar da diferença entre ensinar e aprender? Com base nos recortes dispostos abaixo, pretendemos encontrar as respostas a essa questão.

4.4.1 Recorte 1: A concepção de língua fora do sujeito, passível de ser transferida

Neste recorte analisamos as marcas que apontam para os saberes que compõem a concepção de língua como algo fora do sujeito, entendida pelos entrevistados como completa. A língua por eles entendida seria um objeto regular e homogêneo, que considera o que é estritamente linguístico, apontando para a língua sistêmica de Saussure, ou seja, uma estrutura pronta, com suas leis próprias, que apenas comporta regularidades e organizações, e mais especificamente aos manuais de gramática, formalizados para serem seguidos.

Portanto, reporta-se a uma concepção de língua como algo que não significa o sujeito, nem é percebida como possibilidade de materialização do discurso, mas como uma forma/norma completa a ser seguida. O sujeito seria uma tábula rasa a ser preenchida com a estrutura, que depois de aprendida seria utilizada. Em contraponto, entendemos com Milner (1987) que a língua é afetada pela falta que lhe é constitutiva. E, se há possibilidade da falha na língua, é porque é afetada pelo equívoco, que pelo real colabora para a sua entrada no discurso.

Com base em Milner (1987, p.48), o impossível de achar, o equívoco, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua. Por isso, o sentido como efeito de sempre escapa, mas escapa também em materialidades discursivas, que comportam a língua e outras bases simbólicas de significação ou somente outras bases simbólicas de significação.

A concepção de língua fora do sujeito é uma língua imaginária, simbólica, aquela que os analistas fixam com suas sistematizações; por sua vez, a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas, concepções já apontadas no item específico a respeito. Dessa forma, saberes antagônicos são silenciados. As sds recortadas das respostas que constituem o recorte provêm de professores que têm formação de doutorado, mestrado, especialização, ou, pelo menos, graduação, o que sugere um conhecimento de causa sobre o que dizem (ou de que existem outros conceitos de língua, outras perspectivas teóricas).

O fato de trabalharmos com o discurso do professor de língua portuguesa nos reporta a ao discurso institucional, distinguido por Orlandi entre o três tipos de discursos: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. O critério adotado para a distinção desses discursos é a relação entre o referente (objeto do discurso) e os interlocutores (locutor e ouvinte). Aponta ainda Orlandi:

Nesse sentido, podemos caracterizar os três tipos de discursos da seguinte maneira: o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada. No discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (1996, p. 15).

O discurso lúdico, segundo Citelli(2002), é a forma discursiva mais “democrática” e aberta, pois reside nela “menor grau de persuasão”, sendo “[...] marcado pelo jogo de interlocuções. Vale dizer, o movimento dialógico eu-tu-eu se dinamiza e passa a conviver com signos mais abertos: [...]. Nesse caso, o signo ganha uma dimensão múltipla, plural, de forte polissemia: os sentidos se estilham, expondo as riquezas de novos sentidos” (2002, p. 40-41). Claro exemplo deste tipo de discurso é o da produção artística, como a música, a literatura.

O discurso polêmico, ainda segundo o autor, forma “um novo centramento na relação entre os interlocutores, aumentando o grau de persuasão. Neste, os conceitos enunciados são dirigidos como num embate/debate. Há uma luta onde uma voz tenderá a derrotar a outra”. Por isso, o grau de polissemia tende a se reduzir. Neste tipo de discurso há certa instigação; assim, “o enunciador opera a uma abertura sob controle”, pois o que importa não é a exposição dos participantes, mas, sim, o domínio do seu referente (CITELLI, 2002, p. 41).

Por fim, trabalhamos com o discurso autoritário, o qual é, por excelência, persuasivo.

[É] aqui que se instalam todas as condições para o exercício de dominação pela palavra. Aquilo que se convencionou chamar de processo de comunicação (eu-tu-eu praticamente desaparece, visto que o *tu* se transforma em mero receptor, sem qualquer possibilidade de interferir e modificar aquilo que está sendo dito. É um discurso exclusivista, que não permite mediações ou ponderações. O signo se fecha e irrompe a voz da “autoridade” sobre o assunto, aquele que irá ditar verdades como num ritual entre a glória e a catequese (CITELLI, 2002, p. 41).

Esse tipo discursivo remete a um circunlóquio. Como “[...] é na forma discursiva que o poder mais escancara suas formas de dominação”, o discurso autoritário “[...] fixa-se num jogo parafrásico, ou seja, repete uma fala já sacramentada pela instituição [...]” (CITELLI, 2002, p. 41). Podemos dizer que as pessoas apoiam seus discursos no poder das instituições às quais estão vinculadas.

O discurso autoritário materializa-se nas proposições dos entrevistados, mobilizando os saberes do discurso institucional escolar. Por isso, mesmo não sendo nosso propósito abstrair um sentido do texto, antecipamos que os recortes das respostas dos professores de língua portuguesa sujeitos da pesquisa indicam que a escola, espaço de atuação do professor, apesar de ter se modificado em diversas direções, ainda se rege por uma concepção de língua imaginária, valorizando apenas aquilo que é essencialmente linguístico. Aqui convém apontarmos para Orlandi, segundo a qual “o autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no se discurso” (2006, p. 32). Assim, destacamos ser necessário investigar o que está implícito no discurso dos professores, tentando atingir sua unidade e seus efeitos de sentido, dos quais um é a crença de que temos autonomia e controle sobre nosso dizer.

Antes da apresentação das sequências discursivas³⁰, convém frisar que, quando questionados, na questão 4, sobre a perspectiva teórica com a qual tinham afinidade, nenhum professor afirmou ser a estruturalista, ou seja, a maioria respondeu trabalhar numa perspectiva sociointeracionista. No entanto, algumas regularidades linguísticas, dentre as quais os verbos “transmitir”, “assimilar” e “reter”, conforme as sequências discursivas a seguir, apontam o sentido para outra direção, independentemente das condições de produção dos sujeitos da pesquisa.

A fim de investigar os efeitos de sentido e a institucionalização dos saberes referentes à memória discursiva como categoria de análise, trazemos neste recorte três sds, 3,5 e 7, que tratam dos saberes da FD professor, configurados no discurso conservador, apontando para um sujeito identificado com sua formação discursiva. Nelas são afirmadas a importância e centralidade do ensino pelo transmitir e do aprender pelo assimilar. Diferenciando-se das teorias enunciativas, dizemos que o sujeito na AD tem uma ilusão constitutiva, acreditando ser fonte do sentido, quando, na verdade, retoma sentidos preexistentes a partir de um lugar determinado pelas condições de produção.

Neste recorte, além de apontar os saberes que garantem a inscrição dos sujeitos numa determinada posição-sujeito, aponta-se a questão da concepção de língua fora do sujeito, passível de ser transferida. Para tanto, consideremos as sds abaixo:

sd 3: Entendo que ensinar é “transmitir um conhecimento” para alguém e aprender é “assimilar” novos conceitos, novos conhecimentos com a ajuda de alguém ou sozinho através de leitura, observação.

³⁰ Algumas das sequências discursivas que serão analisadas nos blocos a seguir já foram apresentadas no decorrer do trabalho; mesmo assim, para facilitar a leitura, foram dispostas na íntegra no grupo que as agregam.

Acredito, porém, que a educação deve ocorrer de uma forma mediadora, onde alunos e professores aprendam juntos “pela troca”. (p. 31) (grifo nosso)

sd 5: Acredito que ensinar é educar, “transmitir” conhecimentos daquilo que sei, que aprendi, e aprender é “reter” na memória o que foi passado, observado, uma permanente “troca mútua”. (26/28) (grifo nosso)

sd 7: Ensinar é ter “conhecimento” sobre determinada área e “transmitir este conhecimento” através de uma teoria, de uma conversa ou uma prática, no entanto, também é preciso saber se utilizar de métodos que garantam que “este conhecimento” foi “assimilado” pelo aprendente, caso contrário, ele não atingirá seu objetivo. Aprender é compreender e apreender “algum conhecimento” que lhe é “transmitido, no entanto”, isso depende, do interesse e da necessidade que o aprendente tem em relação a “este conhecimento”. (p.40) (grifo nosso)

Sobre a memória discursiva, consideramos que na materialidade linguística os verbos “transmitir”, “assimilar” e “reter” apontam para um discurso que se manifesta adepto de uma concepção de completude e de transparência da linguagem, uma vez que o professor acredita poder “transmitir” conhecimento e que existem métodos para isso. Nesse sentido, ocupa a posição-sujeito professor conservador na sua formação discursiva. Isso sugere uma contradição interna, pois “transmitir” é muito diferente de “construir”, objetivo do mediador, assim como “reter” se distancia da “interação, troca”, presente na mesma sd, como resultado dos vários discursos que perpassam o seu discurso. Estamos tratando, assim, do interdiscurso que constitui as condições de produção, as quais incluem o contexto histórico-social-ideológico, a situação dos interlocutores e dos sentidos que constituem a instância verbal produzida (ORLANDI, 2006a).

Na sd 7, a exaustiva repetição do termo “conhecimento”, acompanhado pelo pronome demonstrativo “este”³¹, que na tradição gramatical apresenta algo próximo do faltante, indica que o professor está próximo (ou de posse) do conhecimento. Em contrapartida, quando se refere ao conhecimento do aluno, há o uso do determinante algum – “apreender ‘algum conhecimento’ que lhe é ‘transmitido’” –, que pode ser entendido como um conhecimento qualquer na categoria de pronome indefinido, ou pouco, pequena quantidade, como categoria de intensidade. No final da mesma sd, a retomada do “este” como determinante do termo “conhecimento” aponta para uma concepção de língua como um conhecimento escolar, ou seja, o professor possui o conhecimento na totalidade e, caso o aluno tiver interesse/necessidade, poderá obter uma parcela desse. Há, portanto, um processo de contradição entre o pronome “este”, que aproxima o conhecimento já definido no/do

³¹ Como norma o pronome demonstrativo indica a posição de algum ser em relação às pessoas do discurso, situando-o no tempo ou no espaço. O pronome demonstrativo de primeira pessoa *este*, presente na sd 7, está indicando o que está relativamente próximo à pessoa que fala (tempo presente), ou seja, o conhecimento perto apenas do professor.

professor, em relação ao “algum” conhecimento, indefinido e distante do aluno. Isso reporta à memória discursiva do discurso institucional, que percebe a escola como único espaço de “transmissão” do saber.

Na sd 3, apesar do emprego de “transmitir” e “assimilar”, o sujeito parece dividido, uma vez que admite a possibilidade de o aluno aprender sozinho e sem o professor, como por meio da leitura. Também há a ideia da troca e do aprendizado partilhado. Neste caso temos outra vez a contradição nas duas posição-sujeito: professor inovador e professor conservador. Em relação ao sujeito dividido, Indursky explica que “a identificação simbólica do sujeito com a FD se faz de forma fragmentada também, ou seja, o sujeito do discurso não pode mais identificar-se com a totalidade dos saberes da FD que o afeta. Esta identificação continua ocorrendo, mas apenas com uma parcela dos saberes desta FD” (2008, p. 20).

No momento em que o sujeito professor entende que o aluno pode aprender sozinho, não se trata mais de uma forma-sujeito dotada de unicidade, pois temos ali outra posição-sujeito. Em contrapartida, uma forma-sujeito fragmentada abre espaço para o diferente, o contraditório, não apenas para o semelhante, apontando para uma posição heterogênea interna, cujo traço marcante é a contradição, que lhe é constitutiva.

Além disso, essa materialidade no discurso dos professores retoma o discurso autoritário pelo qual estão constituídos num processo histórico-ideológico, na medida em que contempla que “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. O que o professor diz se converte em conhecimento” (ORLANDI, 2006a, p. 31).

Dessa forma, enquanto memória discursiva, o funcionamento de “transmitir” e “reter” aponta para o ensino tradicional, previsível no discurso pedagógico e institucionalizado na escola, pois “entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia” (ORLANDI, 2006a, p.22).

Esse discurso é constituído pela concepção de língua apenas como norma, estrutura, algo que pode ser transmitido de um para o outro, no caso professor e aluno, sucessivamente. O efeito de sentido que afeta o discurso dos professores tem a ver com a memória numa relação discursiva, com algo que é anterior, que vem antes, em outro lugar: o interdiscurso. Memória discursiva é “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 palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p. 31).

Esse discurso aponta para a perspectiva estruturalista, na qual a faculdade de constituir uma língua seria natural ao homem, embora seja ela própria uma convenção (SAUSSURE, 2006, p.18). Mesmo inconscientemente, o professor parafraseia que a língua é um sistema de signos linguísticos, no qual, “de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (SAUSSURE, 2006, p.23).

Essa visão de língua imaginária, perfeita e acabada, arraigada na fala dos professores está afetada pela dicotomia língua/fala apresentada por Saussure, pela qual seria possível separar o que é social do individual, e o que é essencial do que é accidental. Acima de tudo, isso implica aceitar que a língua não constitui uma função do falante, mas algo que ele repete/utiliza passivamente.

Concordamos com Guimarães ao afirmar que “o corte saussuriano é a ‘culminância’ bem sucedida teoricamente de uma história de exclusão do mundo, do sujeito, por tratar a linguagem como um percurso só interno: a linguagem expressa o pensamento” (2005, p.19). A fala, sendo ignorada, dá essa preponderância à língua como estrutura, considerada única, perfeita e sem falhas. Dessa forma, o discurso seria percebido como um conjunto de enunciados abstratos e descontextualizados, não como uma prática discursiva, na qual o interdiscurso o precede em virtude da relação entre língua, história e sujeito.

Neste recorte podemos afirmar que a concepção de língua apenas como estrutura, à parte do sujeito, faz-se presente no discurso dos professores. Enquanto imaginária, a língua não é percebida na sua funcionalidade, em sua função social, conforme se pode observar na sd 2, uma vez que o entrevistado afirma ser “objetivo primordial” conduzir o aluno a aprender a ensinar a “trabalhar de forma com que a gramática normativa seja percebida como o meio de levar ao domínio da língua”.

Sobre isso vale lembrar que a oficialização de um modelo de língua e o incentivo do culto aos clássicos, sem dúvida, levam a certa automatização da língua que se trabalha na escola, ao mesmo tempo em que se insiste em perseguir uma língua imaginária. Por outro lado, isso mostra não apenas a necessidade de conhecermos as línguas de forma processual (mais dinâmicas), mas também que não podemos, para reconhecer suas formas e funcionamento, jogar sobre elas instrumentos analíticos já construídos, uma vez que a gramática traz em si a noção de completude, por não considerar a subjetividade na prática pedagógica. Se assim é, o ensino dar-se-ia, conforme Pêcheux,

[...] com o mito continuista empírico-subjetivista, que pretende que, a partir do sujeito concreto individual “em situação” (ligado a seus preceitos e a suas noções), se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que leva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos (2009, p. 117).

Na perspectiva discursiva, não é possível pensar a língua compactada, vazia, fora do sujeito, pois “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não brota do nada: assenta-se no modo como as relações se inscrevem na história” (ORLANDI, 2007, p.43). Além disso, Pêcheux apresenta o discurso como objeto de análise. Este elemento se diferencia tanto da língua quanto da fala, ou seja, não é o mesmo sentido de transmissão de informação, nem é um simples ato do dizer. O discurso evoca uma exterioridade à linguagem: a ideológica e o social, já assinalados anteriormente.

Conforme a proposição da sd 5, “aprender é reter na memória o que foi passado”, outro aspecto que revela o discurso do professor a concepção de língua como homogênea, constituída por um sistema de signos composto por duas partes psíquicas: o sentido e a imagem acústica, capaz de ser memorizado para após ser utilizado. Contudo, aprender não é simplesmente reter informações na memória para reproduzi-las quando necessário. A questão é muito mais ampla. A consequência da aprendizagem é o conhecimento, que permite discernir coisas e solucionar problemas da vida e do mundo real. Retomamos Orlandi ao afirmar que “os sentidos não estão nas palavras nelas mesmas. Estão aquém e além delas” (2007, p.42).

Nas sds analisadas o professor utiliza o verbo “transmitir” e o termo “domínio”, porque percebe a língua como algo palpável, fora de si, o que podemos chamar de um “pacote”. Isso aponta para Saussure (2006), para o qual a língua está na sua natureza concreta, pois os seus signos linguísticos, apesar de psíquicos, não são abstratos, possuindo uma realidade no cérebro de cada sujeito de uma comunidade.

Os signos de uma língua são convencionados pela escrita. É com base na teoria de Saussure que os professores construíram seu imaginário de língua. Reforçamos a questão dos signos com a seguinte citação: “Na língua não existe senão a imagem acústica e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante” (SAUSSURE, 2006, p.23). O dicionário e a gramática seriam, então, o depósito das imagens acústicas, e a escrita – legítima –, a representação de uma língua.

Dessa forma, acreditaríamos na essência de uma palavra – um significado primeiro, original, intocável e fixo, capaz de ser localizado no interior do significante –, concepção negada pela Análise do Discurso. Nas palavras de Orlandi,

[p]ensando, pois a gramática como objeto histórico, como artefato pedagógico, podemos nos questionar sobre o modo como ela inscreve o sujeito na vida social, em relações pelas quais ele se identifica com o “seu” grupo social, como sujeito de um Estado, de um país, de uma nação (2002, p.17):

A citação supracitada nos permite apontar alguns aspectos saussurianos que podem ser questionados: a língua é classificável entre os fatos humanos. (SAUSSURE, 2006, p.23); constitui uma instituição social distinta das demais; é, ao mesmo tempo, instrumento e produto da fala; a fala e a língua possuem interdependência, mas podem ser absolutamente distintas; a língua existe na coletividade, considerando os sinais registrados pelo cérebro dos indivíduos, assim como a identificação de registro de um termo em um ou outro dicionário, considerado fiel depositário. Na fala, por sua vez, as manifestações são individuais e momentâneas, razão pela qual Saussure não pôde levar em conta a fala para estudo. Orlandi (1996, p.28) afirma que, ao se comunicar, ou seja, ao falar, o sujeito se significa, o que faz recorrência à ideia de movimento e ideologia. Ainda, “a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.” (ORLANDI, 1996, p.17).

A análise do recorte 1 aponta para uma posição-sujeito professor conservador, mas não de forma absoluta, pois, mesmo que de forma sutil, em alguns momentos ele transita para outro lugar discursivo, aquele que não mais se identifica totalmente com essa posição, e transita para a posição-sujeito professor inovador. Essa contraidentificação é chamada por Cazarin “[...] como segunda tomada de posição, em especial, por entender que ela constitui um trabalho de transformação, de deslocamento de fronteiras, e não de anulação de sujeito histórico” (2007, p. 112). Dessa forma, reportamo-nos a Pêcheux e Fuchs (1993) para afirmar que o sujeito não é centro e origem do sentido, uma vez que situa o seu discurso na relação estabelecida com o discurso do outro. Assim, as palavras dos professores serão sempre as palavras do outro, vindas de um já-dito; logo, não são neutras, apontando para um discurso heterogêneo.

4.4.2 Recorte 2: A língua como norma-conteúdo – O saber dos manuais e das gramáticas

Ainda que pertencendo ao mesmo bloco, acreditamos que as marcas apontadas nas sds deste recorte, alojadas no intradiscurso, apontam para o já-dito, para o interdiscurso, para outros discursos, que apresentam elementos que rompem pela língua, tratada por Indursky (2010) como “previsibilidade sistêmica”. Tais marcas sugerem que o sujeito é heterogêneo, histórico, fragmentado e ideológico; ele se mostra no discurso, na materialidade linguística, pela repetição do termo “conteúdo”.

Essa é uma concepção que se materializou, pois o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado: descentrado, porque é cindido pela ideologia e pelo inconsciente; histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca; social, porque não é o indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo. “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20).

E assim, sem julgamento, antecipamos que há um enunciado dividido marcando a existência de valores antagônicos, que há tensão entre o que pode e o que deve ser dito. A marca para essa afirmação está nos determinantes que acompanham o termo base deste bloco – “conteúdo” –, apontando no discurso uma distinção entre conhecimento e conteúdo, aspectos que distinguem o professor e o aluno, o primeiro como o que possui o conhecimento e o segundo, o conteúdo. O sujeito não conhece, não pensa no que diz, nem consegue dissimular o pré-construído; o já-dito está nele e aparece pela enunciação. Na perspectiva discursiva, tal constatação remete a Pêcheux:

A interpelação em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma [...] enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (2009, p.150).

Em relação às sds, a contradição está presente nos discursos dos professores, pois nenhum deles, quando questionados, disse se perceber como estruturalista, porém todos, em uma ou outra resposta, registraram marcas que apontam para essa perspectiva. E, conforme já assinalado, são sujeitos que possuem formação em nível de mestrado, que conhecem,

portanto, as diferenças entre uma perspectiva estruturalista e uma discursiva. Segundo Pêcheux,

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre, ‘antes de tudo, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (2009, p. 149).

Os professores pertencem à mesma formação discursiva, mas podem ocupar diferentes e contraditórias posições, uma vez que se constituem de forma diversa, heterogênea e anterior a essa interpelação. Nessa relação não há como o sujeito professor se esconder, pois a materialidade linguística aponta para o que o constitui. “Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão - a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade.” (FOUCAULT, 2008a, p.61).

Vejamos, então, as sds que compõem o recorte 2:

sd 1: A “sinceridade e o comprometimento” de quem ensina. Uma seleção de “conteúdos” coerentes. (p.12) (grifo nosso)

sd 6: Não demonstram interesse pelos “conteúdos” apresentados. (grifo nosso)

sd 10: Assimilação de alguns “conteúdos”, dificuldades de fazer interrelações entre textos e contextos e acredito que a principal é a falta de interesse em buscar mais informações a respeito do “assunto” que está sendo estudado. (grifo nosso)

sd 11: Acho importante eles terem noções de todas as áreas de conhecimento para que possam escolher futuramente uma profissão na área que mais lhe agrada, “mas também penso” que cada “conteúdo” deva ser relacionado com a realidade que o cerca, para que o aluno compreenda melhor e para que o “conteúdo” tenha um objetivo real. (grifo nosso)

sd 12: Acredito que depende de cada aluno e também do “conteúdo” abordado, pois cada um tende a aprender com mais facilidade aquilo que gosta ou que tem interesse. Portanto, sempre há alguns alunos que encontram dificuldades em determinados “conteúdos”. (grifo nosso)

sd 13: Ensinar a ler e a escrever, “conteúdos” gramaticais. (grifo nosso)

Como podemos observar nas sds acima, o professor aponta para o ensino da língua imaginária, prevista nos manuais, em glossários e gramáticas, desconsiderando o dinamismo

linguístico do aluno como cidadão do mundo, que possui capacidade e competência linguística. “A esses objetos-ficção é que chamaremos línguas-imaginárias. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com quem elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias” (ORLANDI, 2002, p. 28).

Quando questionados sobre o que seria interessante aprender e quais as dificuldades encontradas pelos alunos, os professores ressaltam a dificuldade dos “aprendentes” num formato de aprendizado que contempla o domínio das normas previstas para a escrita, uma vez que aponta para questões especificamente gramaticais, como “ortografia, pontuação, acentuação”, conforme explicitado nas sds do recorte 3.

Destacamos a regularidade em “conteúdo coerente”, sd 1; “conteúdo apresentados” sd 6; “alguns conteúdos”, sd 10; “conteúdo relacionado (...) a realidade”, sd 11; “conteúdo abordado”, sd 12; “conteúdo gramaticais”, sd 13, pois todas as sds apontam para o restrito conteúdo veiculado na sala de aula. Logo, a vida lá fora parece não interessar, nem o momento que o aluno vive. Nesse caso, é importante questionar, por exemplo, o que seria “conteúdo coerente”? Quem determina o que é e o que não é coerente? Na sd 11, por exemplo, a ideia do plano aponta para o que está institucionalizado, remetendo a uma memória discursiva de um conteúdo que responda às expectativas da escola e do professor. As evidências marcam no discurso do professor que o imaginário de língua prevista por ele é realmente o dos manuais, das gramáticas, portanto, o ensino é previsto para um aluno também idealizado, ou seja, pronto a receber, assimilar e usar o conteúdo.

Evidencia-se, assim, o poder de dominar a língua pelo professor, mas nem tanto pelo aluno, o que remete à questão da forma-sujeito, explicada por Althusser: “A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais (2009, p.67)”. Por mais que o professor tente mostrar que sua prática está pautada num processo de troca, seu discurso aponta para o pré-constituído, com relação à formação ideológica a que está veiculado. Essa categoria remete ao ensino clássico, visto que está estabelecido ideologicamente que o professor sabe um determinado conteúdo e deve transmiti-lo.

Considerando, assim, que a forma-sujeito constitui o imaginário de língua presente nos sujeitos da pesquisa, bem como o nível de incorporação e o processo de dissimulação que o compõem no interdiscurso, a definição desse imaginário dar-se-á segundo a inscrição em determinada formação ideológica, no caso professor de língua portuguesa, que teria esse domínio nisso. Assim ocorre porque a “FI fornece a cada sujeito ‘sua realidade’, enquanto

sistemas de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 2009, 149).

A heterogeneidade constitutiva do sujeito também é observada no uso do termo “conteúdo”, característica do ensino conservador, contrapondo-se à linha teórica que o professor entende como eficaz, ou seja, a interacionista. Como já posto, ao repetir a importância do conteúdo para o ensino de Língua portuguesa, o sujeito está apontando, mesmo que inconscientemente, para sua filiação ao discurso institucionalizado clássico, tradicional, negado, inclusive, na proposição já apontada. Afirma Orlandi que “os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e o inconsciente – estão largamente presentes” (1996, p. 60).

Em contrapartida, se adentrarmos no sentido construído por algumas marcas, parece que o professor retira de si a responsabilidade pelo ensinar e deposita apenas no aluno a obrigação de aprender, conforme seus interesses. Vejamos: sd 12 [...] “tende a aprender com mais facilidade aquilo que gosta ou que tem interesse”; sd 10 [...] “acredito que a principal é ‘a falta de interesse’ em buscar mais informações [...]”. Aponta-se, portanto, para uma relação de poder estabelecida pela FI em que ele está inscrito. Essa materialização o coloca em contradição, porque, assim como o professor considera a língua um conteúdo a ser ensinado, entende que esse aprender não se dará por ele, mas pela vontade e (pré)disposição do aluno.

Voltamos a frisar o contraponto da marca “conteúdo” a “interesse”. De onde vem isso? De uma FI que entende que o professor tem, possui, domina o conhecimento, e o aluno, por sua vez, recebe esse conteúdo, que será transformado em conhecimento se tiver interesse, discurso previsto no ensino tradicional.

Essas marcas apontam para uma constituição de sujeito que faz distinção entre o conhecimento e o conteúdo, ou seja, este, mesmo que sem utilidade, será oferecido aos alunos, no entanto o conhecimento permanece sendo próprio do professor. Recorremos a Orlandi para confirmar que o imaginário de língua que constitui o professor está muito distante de ser a língua fluida, visto que,

como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário. Dado que a função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela não motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar. A essa escola cumpre, dessa forma, sua função social, a da reprodução (2006a, p. 86).

Dessa ótica, a escola não teria compromisso com os problemas sociais, servindo apenas como espaço de preparação de mão de obra treinada, preparada para ocupar um espaço predeterminado. Segundo Orlandi (2006a), o sentido não se constitui por si, mas é produzido dentro de determinadas condições de produção, levando-se em conta, além do contexto imediato (situação de interlocução), tanto as condições históricas – o que aponta para as posições ideológicas com as quais o sujeito-professor da nossa pesquisa se identifica – quanto a relação com outros discursos.

No caso das sds apresentadas, há um chamamento da língua como norma, regras, prevista em Saussure, fortalecida pela gramática normativa do Brasil (1959) e presente, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, editados em 1997. Este documento, especificamente, toma como unidade de ensino o texto autêntico, sua constituição e funcionalidade, mas em certos momentos aponta para o uso da língua padrão, imaginária, que deve ser aprendida para ser aplicada em textos escritos. Vejamos:

Língua é um sistema de “signo específico”, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20 – grifo nosso)

O conteúdo, a estrutura, a normatização perfeita por si mesma, como base para o ensino de língua portuguesa, desconexa da funcionalidade presente no discurso dos professores, remete à língua excludente, enquanto unidade, prevista nos documentos oficializados que embasam o discurso do professor.

A escola, de fato, é uma instituição gerenciada pelo Estado, “[...] marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais de diferentes grupos sociais” (SILVA, 1998, p. 136).

A partir do momento em que o professor entende deter um conhecimento que lhe é devido, representado pelo conteúdo, mas que é responsabilidade do aluno transformá-lo em conhecimento para si também, percebemos a fragmentação da posição-sujeito dentro da mesma proposição, visto que são concepções contraditórias no próprio discurso dos professores. Isso acontece porque ele tenta dar coerência, estabilidade, unidade e

homogeneidade ao seu discurso. Para Pêcheux (2008), essa ilusão de unicidade, entretanto, não é mantida, porque escapa ao autor/locutor, deixando aparecer os equívocos, as contradições e a heterogeneidade em seu discurso, muito explicitadas nas marcas da sd11(recorte 2): “todas as áreas de conhecimento”, “possam escolher”, “conteúdo(1)”, “conteúdo”(2), “objetivo real”.

As marcas presentes nessa sd mostram uma contradição/tensão, porque a importância de outras áreas do conhecimento e a possibilidade de escolha colocadas no início da proposição são apagadas pela regularidade do termo “conteúdo”, inclusive o associando a um “objetivo real”. Essa é uma marca de resistência que afeta a regularidade do sistema da língua, conceito que surge por ser a língua concebida como materialidade do discurso, como um sistema não homogêneo e aberto. Algumas manifestações de equívocos são as falhas, os lapsos, os deslizamentos, os mal-entendidos, as ambiguidades, que fazem parte da língua e representam uma marca de resistência e uma diferenciação em relação ao sistema da formação discursiva dominante (ORLANDI; GUIMARÃES, 1986).

Em relação à fuga de si, em determinado momento os professores apresentam-se numa perspectiva de ensino ideal, democrático, interativo, discursivo, porém, em outros, algumas marcas os mostram como sujeitos impregnados do ensino tradicional, que preveem o ensino de uma língua imaginária, marcada pelo verbo “transmitir”, pelo termo “conteúdo”, impregnado no seu discurso e, por isso, presente na sua prática pedagógica. Não há julgamento de valor nisso, mas é preciso refletir sobre de onde vem e de onde dizem isso. Pêcheux explica: “Uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se integram a novas formações discursivas constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas” (1993, p. 167-168).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a ideia da língua como um código fechado em si está inscrita numa perspectiva teórica que se inscreve numa mesma formação discursiva³², provocando alguns efeitos de evidência no discurso dos professores. Apenas a partir de 1960, com o reconhecimento da já apontada dualidade constitutiva da linguagem, provoca-se um deslocamento nos estudos linguísticos, até então balizados pela problemática colocada pela oposição língua/fala, que impôs uma linguística da língua.

Essa concepção de língua imaginária permanece, mesmo que em meados da década 1980 “[...] a linguística perdeu progressivamente seus ares de ciência-piloto no campo das

³² Conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação”. A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica.

Ciências Humanas e Sociais” (PÊCHEUX, 1999, p. 13), de modo que “[...] a maior parte das forças da Linguística pensa neste momento contra Saussure” (p. 9). Amparados na perspectiva de análise da AD, bem como pela presença de um sujeito não homogêneo apontado nas sds, não aceitamos o estruturalismo como uma teoria inquestionável, já que

[...] a AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentido enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2005, p. 15-16).

As marcas da língua imaginária, autônoma, compactada num bloco de conteúdo a ser transmitido ao aluno, aponta para a normatização das gramáticas no ensino do português. O conhecimento nelas contido é considerado inquestionável, imutável, que deve ser decorado para ser devolvido em forma de provas, sem levar em conta sua funcionalidade. E ainda, a língua seria um objeto bem definido nos fatos da linguagem; nela não haveria erro, pois associaria sempre uma imagem acústica a um conceito. Sendo a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, sozinho ele não pode criá-la, nem modificá-la, pois ela existe por convenção numa determinada comunidade, ou seja, seria apreendida pelo indivíduo, que a vai assimilando aos poucos (SAUSSURE, 2006, p. 22), e vai se mostrando pelo uso, não apenas repetindo-a passivamente, como já afirmamos.

Enfim, apontamos nesse recorte uma contradição do sujeito professor entre a posição-sujeito professor conservador e a posição-sujeito inovador, ambas marcadas pela contradição e fragmentação na mesma proposição. Vejamos:

sd 11: “Acho importante” eles terem noções de todas as áreas de conhecimento para que possam escolher futuramente uma profissão na área que mais lhe agrada, “mas também penso” que cada “conteúdo” deva ser relacionado com a realidade que o cerca, para que o aluno compreenda melhor e para que o “conteúdo” tenha um objetivo real. (grifo nosso)

Há pistas na sd 11 que apontam para um sujeito marcado pela contradição. As pistas indicam que ele conhece as novas perspectivas de ensinar língua portuguesa, nas quais os conteúdos devem ser contextualizados – “cada conteúdo deva ser relacionado com a realidade que o cerca”. No entanto, há também outras marcas que apontam para o ensino conservador, que tem como base os conteúdos – repetido duas vezes na sd 11 – e na formação de “técnicos” para o trabalho.

Como explicado por Foucault (2008a), o sujeito não é a causa, a origem do fenômeno linguagem, mas resultado das diversas possibilidades de subjetividade que ele pode manifestar. Apesar de todos os sujeitos das sds assinaladas não se perceberem inscritos na posição-sujeito professor conservador, marcam isso em seu discurso, e usar o conteúdo como base ao ensino de uma língua imaginária faz parte da formação ideológica. Por isso, parafraseiam essa perspectiva teórica, mesmo que inconscientemente, reiterando o sentido existente em sua FD de professor que tem um “conteúdo a transmitir”. Essas constatações mostram que os processos discursivos constituem a fonte de produção dos efeitos de sentido e que a língua é o lugar material em que tais efeitos se concretizam.

Atrevemo-nos a dizer que as contradições identificadas na nossa análise sugerem que não há uma concepção unificante do sujeito; ao contrário, é essa possibilidade de dispersão do mesmo, decorrente das várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso, que atravessa o discurso. E é essa possibilidade de dispersão que permite que o sujeito assumam lugares e estatutos diferentes no interior do discurso.

4.4.3 – Recorte 3: A língua imaginária (unidade) e língua fluida (diversidade)

Neste recorte, além de mostrar que os entrevistados ocupam a posição-sujeito professor conservador, tendendo para o inovador, nosso gesto interpretativo tem por objetivo apontar as contradições presentes nas posições-sujeito tomando por base sua concepção de língua padrão em relação à de língua fluida. O gesto interpretativo é guiado por marcas linguístico-discursivas que funcionam como regularidades, por meio das quais transpomos a opacidade do objeto simbólico e buscamos as contradições (pistas), que sinalizam a dispersão do sujeito e a de seu discurso (FOUCAULT, 2008b). Portanto, as marcas de ordem linguístico-discursiva que reafirmam a colocação acima, apontadas nesse recorte, são: “porém”, “mais ainda”, “no entanto”, “transmitir x troca”, “transmitir x troca mútua”, “crescimento pessoal x transmitir”; “crescem juntos, mas é o professor que organiza”.

Essas marcas apontam para um sujeito heterogêneo, pois as orientações pedagógicas atuais criticam o ensino de gramática nas escolas, defendendo um ensino contextualizado, interativo e funcional. O professor repete, parafraseia o discurso, no qual o ensino sistematizado da língua portuguesa passa a ser considerado alienante, limitado, vazio e inútil. Isso aparece na regularidade de termos como “troca”, “troca mútua”, “forma mediadora”,

capazes de agregá-lo a posturas pedagógicas democráticas. No entanto, na mesma proposição há outras marcas que o constituem e que o remetem ao ensino absolutamente tradicional, como “transmitir”, “reter”, “transmitido”. A contradição aqui apontada se dá pela diferença, aparecendo não apenas entre uma questão e outra, mas de forma interna, ou seja, numa mesma proposição o sujeito professor mostra a contradição tanto na posição-sujeito professor conservador como na posição-sujeito professor inovador. Cazarin explica que “[...] há sempre ‘movência de saberes e sentidos’, com uma distinção: a contradição interna de uma posição-sujeito se dá pela diferença e não pela divergência (entre diferentes posições-sujeito) e muito menos, pelo antagonismo como é o caso de diferentes FDs” (2007, p. 116).

Dessa forma, parece que o professor apenas serve de canal para dizer o que já está nele; por mais que tente esconder, há uma ruptura que o mostra na essência. Ao relacionar essa situação aos conceitos da AD, consideramos sobre o pré-construído que em Pêcheux

“corresponde ao sempre-já-af” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma de iniversalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito (2009, p. 151).

Essa constatação mostra que “o discurso é [...] uma dispersão de textos e o texto [...] uma dispersão de sujeito[...] a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele se ocupa(marca) várias posições no texto” (ORLANDI, 2001, p. 53). Dessa forma, entendemos que num mesmo texto é possível localizar enunciados de vários discursos, advindos de diferentes posições-sujeito. Nessa perspectiva, todo enunciado traz um discurso, algo maior que a gramática internalizada e aprendida pelo sujeito. Cabe, pois, à AD buscar significações para as pistas linguísticas deixadas por ele.

As marcas apontadas nas sds abaixo garantem a busca de elementos que indiquem para a significação da língua como imaginária ou como fluida no discurso dos professores. Em nossa análise não utilizamos o método comparativo e, apesar do elevado número de sds que compõem esse recorte, elas se sustentam por si mesmas, apontando que no discurso dos professores há outros discursos que os permeiam em relação à língua. Apresentamos, então, as sds que compõem o recorte 3:

sd 3: Entendo que ensinar “é transmitir” um conhecimento para alguém e aprender é assimilar novos “conceitos”, novos conhecimentos com a ajuda de alguém ou sozinho através de leitura, observação.

Acredito, “porém”, que a educação deve ocorrer de uma forma “mediadora”, onde alunos e professores aprendam juntos “pela troca”. (p 31) (grifo nosso)

sd 4: Ensinar é “dar condições” para que se aprenda, mais ainda, que se “queira aprender”. Já, aprender é ver sentido naquilo que se “ensina”, “internalizar”, fazer uso. (p.32) (grifo nosso)

sd 5 : Acredito que ensinar é educar, “transmitir” conhecimentos daquilo que sei, que aprendi, e aprender é “reter” na memória o que foi passado, observado, uma permanente “troca mútua”. (grifo nosso)

sd 7: Ensinar é ter conhecimento sobre determinada área e “transmitir” este conhecimento através de uma teoria, de uma conversa ou uma prática, no entanto, também é preciso saber se utilizar de “métodos” que garantam que este conhecimento foi “assimilado” pelo aprendente, caso contrário, ele não atingirá seu objetivo. Aprender é compreender e apreender algum conhecimento que lhe é “transmitido, no entanto”, isso depende, do interesse e da necessidade que o aprendente tem em relação a esse conhecimento. (p.40) (grifo nosso)

sd 8: A importância do saber como oportunidade “de crescimento pessoal,” o “bom uso do idioma” e da cultura como “instrumentos” facilitadores no seu cotidiano. (p.40) (grifo nosso)

sd 14: O importante para mim é que eles consigam superar suas dificuldades de aprendizagem e que “aprendam a serem humanos mais decentes”, através do “domínio da língua padrão”. (grifo nosso)

sd 15: Professor e aluno são sujeitos de um processo em que “crescem juntos, mas é o professor que organiza” momentos que possam provocar reflexões fundamentais para que o aluno se “aproprie” do objeto de conhecimento. (grifo nosso)

Sd 16: Tenho maior afinidade com a “discursiva, mas” acredito que a Interacionista funciona muito bem no ensino. “A teoria estruturalista é necessária” e a Sociolinguística é “gostosa” para trabalhar com os alunos, eles se sentem muito bem e felizes com ela, “pelo menos na minha região que são descendentes de italianos”. (grifo nosso)

Parece que no discurso analisado não se estabelece uma concepção de língua efetivamente. O professor, como sujeito constituído, vive um momento de tensão em virtude das exigências feitas pelos órgãos institucionais, dentre as quais uma mudança educacional imediata, uma escola que inclua, um professor percebido como mediador e problematizador da aprendizagem. Essa perspectiva inovadora confronta-se com concepções conservadoras que talvez o constituíram, dentre as quais aquela de que o professor possui o saber decisório em relação a o que e como ensinar. Na sd 15 apontamos essa contradição e conflito.

sd 15: “ ‘Professor e aluno’ são sujeitos de um processo em que “crescem juntos”, mas “é o professor” que “organiza momentos” que possam provocar reflexões fundamentais para que o aluno se “aproprie” do objeto de conhecimento (grifo nosso)”.

Percebemos que a tensão no discurso do sujeito professor pode ser também resultado das expectativas entre o que ele faz como professor de língua portuguesa e o que esperam que ele faça; entre o que ele pretende ou em que acredita conseguir em relação ao que realmente consegue. É preciso analisar o problema do ensino de língua considerando as

concepções de quem ensina e de quem aprende. Tanto professor como aluno possuem um imaginário de língua que intervém nesse processo, como Orlandi explica:

O brasileiro significa diferentemente do português ao significar em português. Eis a duplicidade constitutiva, a heterogeneidade, a polissemia na própria base do exercício da língua: o português e o brasileiro não têm o mesmo sentido. São línguas materialmente diferentes. E esta diferença trabalha em sua invisibilidade (2002, p. 26).

Nesse processo heterogêneo que constrói um imaginário de língua, as marcas linguísticas presentes nas sds denunciam a correspondência do professor com o ensino clássico, pois o enunciado, que acontece a partir da enunciação, resulta no discurso, apontando a formação ideológica de que faz parte. Não há como se esconder, pois o enunciado constitui um pensamento, ligado ao contexto sócio-histórico, com uma significação própria, que não se limita à gramática, ou seja, ao proferir um enunciado, o sujeito compromete-se com o que diz. Assim, “[...] todo enunciado traz a questão da verdade, que se relaciona com a ação do sujeito” (GUIMARÃES, 2005, p. 42).

A relação de contradição presente nas proposições apresentadas nas sds em relação ao imaginário de línguas é marcada pelo discurso tradicional, normativo, que o constitui. Ao relacionar os conceitos de enunciação com a AD, reportamo-nos às considerações de Indursky, que explica essa situação ao resgatar as noções de estrutura e repetibilidade de enunciados discursivos:

Os saberes pré-existem ao discurso de um sujeito; mais especificamente; a existência desses saberes é vertical e sua sede é a Formação Discursiva e, antes dela, o interdiscurso. Tais saberes são o que designo, acompanhando, para tanto, Foucault (1972) e Courtine (1981) de enunciados. Mais especificamente, denomino-os de enunciados discursivos (INDURSKY, 2003, p. 102).

Nessa perspectiva, a marca “mas” na sd 15 – “um processo em que crescem juntos, “mas” é o professor que organiza” – remete ao que chamamos de retomada do seu próprio dizer, ou seja, aponta para a fragmentação do sujeito. Remete, pois, na AD, aos enunciados discursivos, que, segundo Orlandi (1996, p.59), são sempre passíveis de serem ou se tornarem outros. “Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos”.

Essa leitura é possível porque, na perspectiva discursiva, avançamos na análise ao perceber esse sujeito como parte da/na língua, não fora dela. Guimarães (2005, p.20) ressalta

ainda que durante muito tempo o sentido e a presença do sujeito que enuncia foram percebidos num plano secundário, apontando-o como sujeito autônomo e dono do seu dizer:

O corte saussureano exclui o referente, o mundo, o sujeito, a história. Semântica de nosso século vem procurando repor estes aspectos no seu objeto. O corte saussureano exclui e dá o quadro de pertinência para o excluído. A questão é como incluí-lo. E isto só pode se dar a partir deste mesmo corte, que ao formular-se escapa da hipótese de que a língua expressa o pensamento, pois o signo de Saussure (lembrar o conceito de valor) não admite um pensamento noutra lugar que se expresse pela linguagem (GUIMARÃES, 2005, p. 20).

Como assinala Pêcheux (1993), a língua natural (no sentido linguístico da expressão) constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos. A heterogeneidade enunciativa, característica impressa por Pêcheux (1993), rompe com as tentativas de homogeneidade e de ilusão de identidade presentes nas etapas anteriores e introduz a “desidentificação”, que funciona ao modo de uma tomada de posição não subjetiva, que conduz à transformação-deslocamento da forma-sujeito. Assim, o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e de sua forma-sujeito para se identificar com outra formação discursiva e sua forma-sujeito. Afinal, quem é que está dizendo isso?

Nesse sentido, no recorte discursivo em questão os professores mostram-se assujeitados a uma prática negada por eles; denunciam, assim, a constituição heterogênea do sujeito, conforme marcado pelos termos “porém”, “mas”, “no entanto”, chamados de arranjos; buscam completar o incompletável, além de sugerirem uma autocorreção, um policiamento do já colocado, ou seja, há um abrandamento em relação à sua postura, percebida como tradicional, mesmo que inconsciente. Milner justifica que, “[...] escapando à ciência, a gramática não tem de ser sem contradição nem homogênea; com isso, a completude que ela persegue pode ser obtida através de qualquer arranjo” (1987, p. 27).

Em seguida, é possível perceber o discurso heterogêneo nas sds do *corpus* analisado, já descrito anteriormente, o qual comporta outros discursos, já que não se trata apenas da fala do profissional graduado para tal atividade, mas de quem já vivenciou a experiência de aluno num contexto estruturalista, de quem tem um histórico anterior. Há um desvelar-se, um rompimento nesse se mostrar, que aponta para a concepção discursiva, na qual a língua é afetada pela falta, pela falha, que lhe é constitutiva; e nessa possibilidade de falha mostra a equívocidade, a ruptura, que auxilia na entrada da língua no discurso. Orlandi diz que “[...]”

não é o enunciado em sua forma empírica que fica na memória, mas a sua imagem enunciativa, ou seja a sua forma histórica. Isto por si já nos indica que em se tratando do simbólico a memória não tem de ser fiel, nem caminha em linha reta” (2002, p. 25).

Com base em Foucault, Grigolletto caracteriza o discurso como “[...] dispersão e a FD como sendo um sistema enunciativo geral, ao qual obedece uma das performances verbais, ou seja, é a FD que vai definir o tipo de um discurso” (2003 p. 46) . Nesse sentido, a FD é o ponto onde língua e discurso se articulam, “[...] é o lugar específico da constituição de sentidos e da identificação do sujeito, já que ela é a manifestação, no discurso, da materialidade ideológica” (p.47).

Evidenciamos, dessa forma, a paráfrase de discursos que antecedem a formação acadêmica dos sujeitos pesquisados e que estão costurados numa FI em relação a isso, pois, se repetissem a fala acadêmica, iriam além da possibilidade de transmissão e retenção do conhecimento; ressaltariam os conceitos de construção, de troca de conhecimentos, pelo menos aqueles professores formados há pouco tempo; ou mesmo, teríamos um imaginário de língua diferente nos sujeitos pesquisados, uma vez que trabalham em contextos distintos (quatro escolas com perfis peculiares), formaram-se em épocas e instituições diferentes. No entanto, o que vemos é uma formação discursiva dominante, aquela em que a língua é norma. Isso tudo marcado pela regularidade do verbo “transmitir” nas sds 3, 5,7, por exemplo. O que percebemos são indivíduos diferentes ocupando uma mesma posição-sujeito pela interpelação ideológica. Pêcheux assinala que “a heterogeneidade (não é multiplicidade) é um mesmo impossível (um furado real) que parasita qualquer manifestação - heterogeneidade constitutiva” (2008, p. 43).

Nessa perspectiva, o funcionamento discursivo do discurso do professor em relação a sua concepção de ensino pautado numa língua imaginária nos faz considerar que

a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nos primeiros anos de escola, nos primeiros cursos [...] e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor” (CORACINI, 2000, p.6).

Por isso, talvez, no discurso o professor se posiciona parafraseando, de forma inconsciente, um discurso organizado pelas normas institucionalizadas, sobre o qual recai o interesse sócio-histórico.

A concepção de ensino de língua com base nas normas, uma escola como espaço único do conhecimento, a relação de poder entre o professor e aluno estão no sujeito, impregnadas de tal forma que parece que nada pode ser feito, nem modificado. Assim, acreditamos que o sujeito do discurso não exerce a “liberdade”. Pêcheux argumenta que “[...] a ideologia não desaparece ao contrário, ela funciona de certo modo às avessas, isto é, sobre e contra si mesma, através do desarranjo-rearranjo do complexo das formações ideológicas e das formações discursivas que se encontram intrincadas neste processo” (2009, p. 217-218).

Pelo exposto neste recorte, além de pensar a língua de forma fechada, na sd 4 mais especificamente, o entrevistado, inscrito na FD professor estabelece uma relação de poder, fundamentada em princípios relevantes, dentre os quais o conhecimento, que conceitualmente ainda está vinculado ao contexto escolar, em que ele é ator principal, tendo a possibilidade de “dar condições para que se aprenda, mais ainda, que se queira aprender”. Aqui, reporta-se, enquanto memória discursiva, a uma concepção de ensino conservador, na qual a aprendizagem ocorre do professor para o aluno, numa via única, pela memorização e assimilação de conteúdos escolhidos, ensinados e cobrados pelo professor. E mais, nele há uma seleção de saberes e práticas que o fazem acreditar que consegue interferir na relação do querer ou não aprender presente no aluno.

Nesse sentido, no desenvolvimento desta pesquisa, mesmo que na condição de professoras de língua portuguesa por quase duas décadas, acostumadas ao ambiente e a ações inerentes ao fazer pedagógico, experimentamos um estranhamento ao analisar o discurso pautado em práticas que nos são familiares, pois em determinado momento as marcas apontam para um sujeito “salvador do mundo” e, em outras, para um sujeito que “não vê possibilidades de mudanças”, este último mais enfático, por sinal.

Não é possível pensar nesse processo como algo que não possa ser transformado, pois a possibilidade de interromper esse ciclo está justamente em se discutir a questão do sujeito constituído ideologicamente. Após essas constatações, passamos a questionar, inclusive, o nosso próprio discurso. Para isso, na verificação dos dados promovemos reflexões e entendimentos sobre os saberes que constituem a FD professor, na qual também estamos inscritos.

Esse desconforto ocorre porque por meio da análise do discurso é possível entender como se podem analisar entrecruzamentos, reuniões e dissociações, visto que o sujeito interpreta o discurso como constituinte do processo de interpretação, preocupando-se com os efeitos dessa interpretação. Marca, dessa forma, a mudança da univocidade para a plurivocidade, indo muito além de perceber a língua como um sistema no qual tudo se

mantém. Dessa forma, vamos encontrar respostas para questionamentos sobre de onde falamos isso ou aquilo, para proposições refutamos.

Pêcheux (2008), na terceira época, ao integrar à AD noções e práticas de pesquisas de outras ciências e de outras disciplinas, possibilitou encadeamentos intradiscursivos, interfrásticos, para abordar o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, diferentes posições, indagações e conflitos que se encontram em “lugares enunciativos no fio intradiscursivo”.

Dessa forma, pela regularidade da retomada nas respostas dos professores, constatamos na análise das sds desse recorte a heterogeneidade. Por meio dessa característica impressa à AD3, Pêcheux (1993) rompe com as tentativas de homogeneidade e de ilusão de identidade presentes nas etapas anteriores e introduz a “desidentificação”, que funciona como o modo de uma tomada de posição não subjetiva que conduz à transformação-deslocamento da forma-sujeito; assim, o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e de sua forma-sujeito para se identificar com outra formação discursiva e sua forma-sujeito. Isso pode ser percebido nas sds apontadas a partir das retomadas feitas no discurso numa tentativa inconsciente de salvá-lo do seu ingresso na posição-sujeito professor-conservador.

Buscamos esse entendimento em Orlandi, para quem “em toda a língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição(discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito)” (2007, p. 40).

Entretanto, em relação à desidentificação, o sujeito do discurso não exerce a “liberdade”, porque, como Pêcheux argumenta, a ideologia “[...] não desaparece ao contrário, ela funciona de certo modo às avessas, isto é, sobre e contra si mesma, através do desarranjo-rearranjo do complexo das formações ideológicas e das formações discursivas que se encontram intrincadas neste processo” (1993, p. 217-218).

Percebemos que o discurso mantém sempre uma relação com outros dizeres; logo, não é uma entidade homogênea. É importante pensar o sujeito-professor como um sujeito histórico, dividido entre as diferentes posições sujeito que sua interpelação ideológica lhe faculta. Ele se constitui pela dispersão e pelos múltiplos discursos e, ao anunciar, o faz ocupando a posição sujeito professor conservador e posição-sujeito professor inovador, que marcam sua heterogeneidade.

Na perspectiva da AD3, a análise do discurso passa a combinar entrecruzamentos, reuniões e dissociações, de modo que o sujeito interpreta o discurso como constituinte do processo de interpretação, preocupando-se com os efeitos dessa interpretação. Marca, dessa

forma, a mudança da univocidade para a plurivocidade, o que possibilita entender que, apesar de o sujeito pertencer a uma formação discursiva, mesmo sem romper com esta, pode pertencer a mais de uma posição-sujeito; em caso contrário, todos os professores entrevistados teriam um discurso idêntico. Conforme Ferreira: “O real da língua não se submete aos enquadramentos formais da língua lógica. Por isso se apresenta através de falhas, furos e fissuras, que se evidenciam pela existência dos jogos de palavras, do absurdo, dos lapsos, enfim, das brincadeiras com a língua” (2000, p. 16).

É para a concepção de língua saussureana que as marcas das sds analisadas neste trabalho apontam, considerada como uma manifestação interna, registrada no cérebro por meio de signos, presentes no discurso do professor. Quando eles utilizam verbos como “transmitir”, “reter”, “assimilar”, apontam para a concepção de língua como um sistema que conhece somente a sua ordem própria. Essa noção de forma os agrega a Saussure:

A escrita não é um traje da língua, mas um disfarce. [...]. O que fixa a pronúncia de uma palavra não é sua ortografia, mas sua história. Sua “forma”, num momento dado representa um momento de evolução que ela se vê “forçada a seguir” e que é regulada por “leis precisas” (2006, p. 40-41). (grifo nosso)

Outro aspecto relevante nas sds analisadas é, justamente, a língua percebida como unidade, conceito, norma. Como falar em unidade se somos sujeitos heterogêneos, constitutivos e interpelados? Essa contradição pode ser percebida na sd 17, pois é possível identificar um retorno ao já dito, ao pré-construído, na medida em que a proposição do entrevistado inicia apontando as perspectivas atuais, mas acaba remetendo à estruturalista. Mesmo que de forma dispersa, esse dizer está impregnado pela ideologia que permeia o discurso pedagógico³³.

Convém reafirmar que “a relação entre o linguístico e discursivo não é, pois, instrumental ou circunstancial, mas constitutiva e historicamente determinada. Relação do sistema, relativamente autônomo, na base material, ao processo sócio-histórico, lugar de produção dos efeitos de sentido” (FERREIRA, 2000, p.44).

sd17: Tenho maior afinidade com a “discursiva, mas” acredito que a Interacionista funciona muito bem no ensino. “A teoria estruturalista é necessária” e a Sociolinguística é “gostosa” para trabalhar com os alunos, eles

³³ Eni Pucinelli Orlandi define o discurso pedagógico 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” (2002, p.28).

se sentem muito bem e felizes com ela, “pelo menos na minha região que são descendentes de italianos”. (grifo nosso)

A heterogeneidade da sd 17 está presente no discurso do professor, pois no início da proposição as marcas apontam para um sujeito que afirma ter afinidade com a perspectiva discursiva, mas em seguida algo mais forte que o remete a outra tomada de posição, afirmando que a sociolinguística é necessária. E mais, ela apenas considera “necessária” porque os seus alunos são mais felizes com essa teoria. Não há um indivíduo nesse dizer; há, sim, um sujeito constituído de forma heterogênea, confirmado pela proposição de Ferreira: “Não se pode dar conta da língua de modo absoluto, ela foge ao controle muitas vezes surpreende, embaraça. Em lugar da regularidade, que supõe um objeto homogêneo, a dispersão de regularidades, o objeto instável e heterogêneo” (2000, p.81).

Pelo visto, o imaginário de língua dos sujeitos da pesquisa remete aos manuais de gramática em vigor, com base às gramáticas institucionalizadas a partir de 1959³⁴, nas quais a língua é tida como o mais completo e difundido sistema de expressão e também o mais característico de todos, que deve ser seguido. Afirmamos que os sujeitos professores apontam em seu discurso essa relação próxima com os conteúdos gramaticais, já que em algum momento eles fizeram referência aos conteúdos e sua importância, não os percebendo em sua funcionalidade, mas enquanto normas e regras prescritas a serem seguidas.

Sendo: sd 8: A importância do saber como oportunidade de crescimento pessoal, “o bom uso do idioma” e da cultura como “instrumentos” facilitadores no seu cotidiano. (grifo nosso)

Além disso, a análise mostrou que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregados de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2001, p. 20). Portanto, não há neutralidade das palavras, porque não há como separar a língua do sujeito. Para Ferreira:

Saussure não pretendia atribuir unicamente ao linguista, a visão definitiva sobre a linguagem. Por essa razão, quando ele declara que a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada nela mesma”, não se deve compreender isso como um atestado de exclusividade, e sim como uma tomada de posição epistemológica (2002, p.35).

³⁴ A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) é uma iniciativa oficial do Estado brasileiro para estabelecer uma terminologia única para as gramáticas, publicada pelo Ministério da Educação em 1959.

Saussure fez um corte daquilo que considerou ser capaz de explicar. É um olhar aprofundado sobre um recorte: a língua como estrutura em si mesma. Mesmo aquilo que não foi discutido por ele abriu a possibilidade para futuras discussões e análises, ou seja, ele se propôs criar um método de análise da língua para conseguir um espaço para a linguística como ciência.

Enfim, a análise feita no recorte 3, no qual as marcas da contradição apontam para um sujeito constituído de forma heterogênea, leva-nos a sinalizar que, apesar de ele estar inscrito na posição-sujeito professor conservador, mostra-se fragmentado em seu discurso, marcado, inclusive, numa só proposição.

4.4.4 Recorte 4: Ilusão de mediação e efeitos sobre o sujeito

Para a mostra da ilusão de mediação e efeitos sobre o sujeito presente no discurso do professor temos como marca linguístico-discursiva registrada nas sds deste recorte os verbos “entendo”, “preciso”, “penso”, “acho”. É outra regularidade no fio do intradiscurso, apresentada e denominada pela linguística textual como modalizadores, que, associados às categorias verbais, são concebidos como mostra das intenções, sentimentos e atitudes do emissor em relação ao seu discurso. Cada um tem determinado efeito no texto e dizem respeito ao necessário/possível, certo/incerto, duvidoso, obrigatório/facultativo.

Nesse sentido, os verbos apontados nessas sds indicam o sentimento do sujeito em relação a sua prática cotidiana. Os efeitos de sentido do verbo “acreditar” como marca linguística apontam para vários gestos de leitura marcados no discurso. Esse processo revela que “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo”; ao contrário, “é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 1999, p.190).

A língua considerada como ilusão de mediação e efeitos sobre o sujeito possui uma realidade que é simbólica, significada pela relação com a história e a ideologia. Tudo na língua significa algo. Como os sentidos não estão empiricamente presos às palavras, podemos pensar que seus laços (entre as formas-materiais da língua e os sentidos) se dão de acordo com a posição ocupada por aqueles que as marcam linguisticamente e com o sentido produzido.

Estamos falando das condições de produção, segundo a noção de um discurso que é heterogêneo, porque se constitui de outros discursos. Para Pêcheux (2009), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido. Como, onde e como foram formados esses sujeitos da pesquisa? Onde, quanto e com quem trabalham? Quando passamos a analisar o discurso, considerando os questionamentos anteriores, entendemos que o sujeito-professor pensa, fala, faz a seu modo, porém num plano de não domínio disso. Isso porque, “ao enunciar, o sujeito, retoma já-ditos em seu discurso, em outro lugar e em outro momento, institui o diferente. É o intradiscurso que possibilita captar essas regularidades” (FOUCAULT, 2008a, p.144-145).

Por meio do intradiscurso as regularidades apontadas são captadas, decorrentes do ato de enunciar, pelo qual o sujeito retoma os já-ditos em seu discurso em outro lugar e em outro momento. Assim, ao analisar o *corpus* e dividi-lo em recortes específicos, há também em nós um imaginário constituído em relação ao discurso do professor.

Esse campo de regularidades no uso dos verbos modalizadores aponta para diversas subjetividades, que serão analisadas, mas antes é preciso entender que na teoria semântico-argumentativa de Ducrot (1988, p 71), no eixo do CRER, encontramos: penso, acho, pode ser, acredito, é provável, é possível, possivelmente, parece que. No eixo do SABER temos: é certo, é preciso, é necessário, é óbvio, não pode haver dúvida, certamente, necessariamente, além dos chamados deônticos, dentre os quais o dever e o poder. Isso nos autoriza a afirmar que ora o professor crê na eficácia do seu trabalho, ora a coloca em dúvida.

As sds apresentadas a seguir apresentam marcas que apontam para a ilusão de mediação e os efeitos sobre o sujeito pelo ensino de língua portuguesa.

sd 3: “Entendo” que ensinar é transmitir um conhecimento para alguém e aprender “é” assimilar novos conceitos, novos conhecimentos com a ajuda de alguém ou sozinho através de leitura, observação. “Acredito, porém”, que a educação “deve ocorrer” de uma forma mediadora, onde alunos e professores aprendam juntos pela troca. (grifo nosso)

sd 5: “Acredito” que ensinar “é” educar, transmitir conhecimentos daquilo que “sei”, que aprendi, e aprender “é” reter na memória o que foi passado, observado, uma permanente troca mútua. (grifo nosso)

sd 9: “Acredito” fazer com que meus alunos aprendam a serem seres humanos melhores e serem críticos diante de quaisquer situações vivenciados, “buscando” sempre olhar os dois lados. (p.41) (grifo nosso)

sd 10: Assimilação de alguns conteúdos, dificuldades de “azer interrelações” entre textos e contextos e “acredito” que a principal é a falta de interesse em buscar mais informações a respeito do assunto que está sendo estudado. (grifo nosso)

sd 11: “Acho” importante eles terem noções de todas as áreas de conhecimento para que possam escolher futuramente uma profissão na área que mais lhe agrada, mas também “penso” que cada conteúdo “deva”

ser relacionado com a realidade que o cerca, para que o aluno compreenda melhor e para que o conteúdo tenha um objetivo real.

sd 12 “Acredito” que depende de cada aluno e também do conteúdo abordado, pois cada um “tende” a aprender com mais facilidade aquilo que gosta ou que tem interesse. Portanto, sempre há alguns alunos que encontram dificuldades em determinados conteúdos. (grifo nosso)

sd 17: Tenho maior afinidade com a discursiva, mas “acredito” que a Interacionista funciona muito bem no ensino. A teoria estruturalista é necessária e a Sociolinguística é “gostosa” para trabalhar com os alunos, eles se sentem muito bem e felizes com ela, pelo menos na minha região que são descendentes de italianos. (grifo nosso)

sd 18: “Acredito” que “fazer” meu aluno “consiga” olhar o mundo de maneira mais crítica e consciente, pois o “provoco” a considerar as diferenças e analisar criteriosamente a realidade para que possa perceber que as verdades mudam conforme o período histórico em que vive a humanidade. (grifo nosso)

sd 19: “Penso que aprender” é algo necessário e importante, porém “acredito” que o ensino vai além de livros e cadernos. “Devemos ensiná-los para a vida”, ou seja, mostrar caminho correto. (grifo nosso)

As sds proferidas em resposta à questão “Você consegue fazer o seu aluno aprender o quê?” provocam vários efeitos de sentido pelo uso dos verbos “acredito”: “acredito, porque não tenho certeza de retorno em virtude de não avaliar resultados – insegurança”, como justificativa de “bons resultados”. É uma afirmação de autoafirmação que não se sustenta no prosseguimento do discurso.

Pêcheux (1993) mostra que “discurso é efeito de sentido entre interlocutores”. Não há como serem escondidas, considerando a constituição do sujeito, as condições de produção, bem como os aspectos econômicos e de transição teórica vividos pela categoria professor. Nesse aspecto, remete-se a Orlandi (2003), o qual afirma haver no discurso pedagógico um mascaramento, que se mantém por meio do recurso didático, o qual se disfarça em motivação para quebrar as leis de interesse e de utilidade. Essa motivação, para a autora, aparece no discurso pedagógico como estratégia que cria interesse e se materializa em palavras e expressões como “dever”, “ser preciso”, as quais inculcam imposições para a legitimação do discurso institucional como canal ideológico, que não possibilita diálogo ou contestação.

Na sd 17, as marcas assinaladas apontam para um discurso no qual o sujeito professor acredita ter autonomia do seu dizer. Quando ele afirma que “os alunos sentem-se felizes com ela” (refere-se à sociolinguística), tenta mostrar uma concepção de língua que remete à língua fluida. No entanto, ao usar o pronome “ela”, retoma a questão da língua fora do sujeito, longe de si, ou seja, ela está lá e eu estou aqui.

Outro aspecto importante é que o professor acredita que a sociolinguística contribuiria para a felicidade dos alunos descendentes de italianos. Nesse caso, o professor apenas está apontando para o entendimento da língua de uma comunidade linguística

específica nas diferenças de pronúncia, termos, sotaque, considerando a apresentação da língua, não o sujeito do discurso constituído no já-dito, heterogêneo e incompleto. Podemos afirmar que esse uso atenua a dúvida do professor quanto à importância do que ensina.

A heterogeneidade enunciativa pode ser constatada na sd 17, constituindo a contradição interna na posição-sujeito. Ao mesmo tempo em que o sujeito-professor se mostra adepto à sociolinguística, perspectiva que considera a comunidade linguística do falante, apontada nos PCNs, algumas marcas sinalizam sua inscrição ao discurso institucional. Como exemplo, apontamos a referência feita à perspectiva estruturalista, definida por ele como “necessária”. E o pronome “ela” pode, inclusive, apontar para uma ambiguidade, pois tanto pode remeter à perspectiva sociolinguística, quanto a estruturalista.

sd 17: Tenho maior “afinidade” com a discursiva, mas acredito que a Interacionista funciona muito bem no ensino. A teoria estruturalista é “necessária” e a Sociolinguística é “gostosa” para trabalhar com os alunos, eles se sentem muito bem e felizes com “ela”, pelo menos na minha região que são descendentes de italianos. (grifo nosso)

A materialidade linguística pelo uso dos modalizadores aponta para um discurso marcado pela incerteza, pela contradição, incompletude e interpelação ideológica. O uso dos modalizadores aponta a preocupação em afirmar ou não algo que não consiga sustentar caso seja questionado. Além disso, a modalização abranda/aumenta a responsabilidade do falante, o qual sabe que suas respostas servirão como um *corpus* para análise. Estaria ali uma posição-sujeito: professor-aluno com medo da avaliação.

O professor apresenta no seu discurso uma tensão, vive uma contradição ao trabalhar com uma língua ideal, na qual não haveria ambiguidades, pois há prevalência da disjunção (ou isso, ou aquilo) e a questão é resolvida. Os vestígios assinalados apontam para um sujeito professor cujo discurso deixa transparecer a ideia de que aquilo que ele ensina garantirá uma vida melhor aos alunos.

O quadro-síntese³⁵ a seguir serve como base de referência às análises apresentadas, considerando aspectos que estão presentes na análise do *corpus*.

³⁵ Consideramos importante colocar o quadro-síntese aqui, porque se constituiu no decorrer do trabalho, a partir das proposições dos professores, que apontam para saberes de um ensino conservador e saberes de um ensino inovador, não podendo ser apresentado, portanto.

Aspectos	Saberes de um ensino conservador presente nas entrevistas	Saberes de um ensino inovador
Imaginário de Língua	Língua entendida como norma fixa, padrão, perfeita, sem lapso. Língua como algo imutável, por ser prescritiva. Língua sistêmica, simbólica e imaginária.	Língua entendida no seu funcionamento, com primazia no sentido. Tem sua base no uso corrente, com função social.
Imaginário de aluno	Aluno capaz de memorizar conceitos previstos nos manuais e nas gramáticas; aluno ideal. Passivo no processo de aprendizagem, a quem compete aprender.	Um cidadão do mundo, que possui capacidade e competência linguística. Ativo no processo de aprendizagem.
Imaginário de professor	Percebido como detentor do saber; a quem compete ensinar. Aquele que possui poder decisório em relação ao que, e como deve ser ensinado. Alguém autorizado a estabelecer uma relação de poder entre quem ensina e quem aprende.	Percebido como mediador no processo ensino/aprendizagem. Considera as necessidades do aluno. Percebe o aluno como sujeito e não objeto no processo ensino /aprendizagem. O professor é o mediador e o problematizador da aprendizagem.
O que se ensina nas aulas de língua portuguesa;	As regras, os conceitos, e normas da estrutura da língua portuguesa. Conteúdo como fim e não como meio para o aprendizado.	Unidade de ensino é o texto autêntico, sua constituição e funcionalidade. - Gêneros textuais, abordados numa perspectiva discursiva. O conteúdo como suporte para a busca da competência linguística.
Como se dá a aprendizagem	Pela memorização e assimilação dos conteúdos trabalhados, de forma descontextualizada. Do professor para o aluno – numa via única.	O objetivo é o engajamento discursivo. Pela interação entre professor e aluno, na ampliação da competência linguística. Pela capacidade de ampliar a auto-percepção do aluno como cidadão. De forma dialético-interativa.

Quadro 2 - Quadro-síntese das análises.

Considerando esse contexto, ao confrontarmos a prática, representada pelas respostas dos professores, e a teoria de um ensino inovador, com base nos PCNs, entre outras fontes, podemos apontar uma relação contraditória e heterogênea, já que, apesar de o professor acreditar enunciar uma perspectiva inovadora, as marcas do seu discurso revelam um deslize ao imaginário de ensino ainda conservador, numa mesma proposição.

De um lado, a língua é vista como norma, a qual dá base para a memorização de conceitos previstos nos manuais e nas gramáticas, por um aluno ideal, cuja transmissão é tarefa do professor, que detém esse saber e o transfere pela memorização e assimilação dos conteúdos trabalhados, de forma descontextualizada, tendo esses um fim em si mesmo. As

tantas referências aos “conteúdos” feitas pelos entrevistados apontam para um ensino conservador, que percebe a língua como sistêmica.

Em contrapartida, na perspectiva inovadora, o aluno pode ser visto como um cidadão do mundo, que possui capacidade e competência linguística, sendo constituído ideologicamente por processos sócio-históricos; a base do ensino está na função social da língua, sendo papel do professor mediar o processo ensino/aprendizagem e no interagir com o aluno, que ao significar significa. Nesse contexto, o conteúdo perde a finalidade em si mesmo e passa a ser um suporte para que se discuta a língua de forma mais ampla, cientes de que a língua não pode dizer tudo.

Há um distanciamento entre aquilo que o professor acredita dizer e o que as marcas do discurso que ele reproduz denunciam. Essa contradição interna está presente em praticamente todas as sds. Isso ocorre porque a voz que ressoa não é a de um sujeito específico, mas a de um sujeito do discurso, que aponta para o funcionamento da memória presente na formação discursiva em que está inscrito. Esse indivíduo, ao ser interpelado ideologicamente em sujeito, inscreve-se em duas posições-sujeito: posição-sujeito professor conservador e posição-sujeito professor inovador, contradizendo-se nas mesmas,

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito inicial deste trabalho foi refletir sobre os saberes que constituem o imaginário de língua no professor, sem estabelecer um julgamento de valor a respeito dessas diferentes concepções. No entanto, com base na análise feita, é necessária e imprescindível a reflexão sobre o ensino de língua atual, suas deficiências e possibilidades. Não estamos dizendo que constatamos que o imaginário de língua que o professor possui está certo ou errado, mas que é preciso mostrar que há possibilidades de observar essa questão por outro ângulo, ou seja, que os estudos da linguagem constituem um campo de conhecimento heterogêneo, cuja análise pode e deve ser ampliada gradativamente. Não queremos com isso descartar as formas de análises que antecederam os estudos discursivos, mas aos profissionais de educação deve ser dado o direito de ampliarem, cada vez mais, o leque de possibilidades que essa diferente concepção de língua oferece.

Dizemos isso porque, no decorrer das entrevistas realizadas com os dez professores de instituições de ensino, evidenciou-se uma concepção de língua que distancia o que não é estritamente linguístico. Muitos dos sujeitos entrevistados a entendem como pura descrição, a língua sistêmica; outros a ampliaram um pouco, tendo por objetivo trabalhar a língua com o objetivo argumentativo, que entendemos como concepção linguístico-pragmática. Aceitamos as concepções por eles entendidas e talvez praticadas, mas acreditamos que o nível de leitura dos alunos será ainda melhor se os professores puderem mostrar que, por meio da língua, o sujeito pode se identificar com a historicidade de certos sentidos e também se contrapor a outros tantos. Assim, os sujeitos compreenderiam que o conceito de língua não pressupõe um sentido único, nem um sentido literal. E mais ainda, é indispensável refletir de forma urgente sobre a língua com base numa concepção que aceita o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e que, ao significar, o sujeito se significa. Com certeza, isso acontece de forma absolutamente heterogênea, produzindo sentidos duplos, contraditórios e ambivalentes.

Ainda em relação à análise, os professores apontam quase que exclusivamente as questões do ensinar, em detrimento do que aprender, reportando-se ao discurso institucional no qual há um já-dito de que o professor sabe o suficiente e, como detentor do saber, tem a obrigação de levar o aluno a “querer” aprender. Nesse sentido, ao responderem à pergunta “Há diferença entre ensinar e aprender?”, os entrevistados apontaram de forma repetitiva a ideia do professor como o possuidor do saber, a quem compete ensinar, marcado

linguisticamente pelo uso do “ensinar é transmitir”. Como consequência disso, o aluno seria o aluno ideal, ou seja, aquele capaz de memorizar os conceitos previstos nos manuais e gramáticas, passivo no processo de aprendizagem, a quem compete aprender.

Assinalar a contradição e heterogeneidade, outro objetivo do nosso trabalho, retoma a colocação acima, pois pela análise do funcionamento dos discursos desses professores manifesta-se a heterogeneidade na sua constituição e na contradição no interior da FD. As sequências discursivas nos permitem ver um sujeito que tenta negar, pelo menos em seu discurso, o ensino de uma língua baseada nas normas, regras e conceitos. Nela percebemos, porém, a contradição nas posições-sujeito apontadas na mesma formação discursiva professor, sem se distanciar dos saberes organizados pela posição-sujeito dominante, professor de língua portuguesa. Afinal, o sujeito ao enunciar mostra que está ideologicamente marcado pela FD professor, parecendo querer mostrar o que a sociedade espera de um professor (de português) e retomando Althusser (2010), que considera a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado.

Outro propósito deste trabalho foi analisar a posição-sujeito ocupada pelos professores, conforme recortes feitos no terceiro capítulo. Neles foi possível perceber que o sujeito professor atribui vários sentidos ao “ensinar e aprender língua portuguesa” em diferentes posições-sujeito, dentre as quais: posição-sujeito 1: Professor inovador e posição-sujeito 2: Professor-conservador. Mesmo sendo em posições-sujeito diferentes, pela perspectiva de análise que a AD oferece, ambas apontam para o ensino de língua numa perspectiva estrutural, ou seja, da escola enquanto espaço propício para o continuísmo institucionalizado pelo Estado.

A ideologia mostra que o sujeito e a significação não são transparentes, pois ela envolve e, de forma dispersa, interpela, molda e agrega conceitos, concepções, que, por mais que neguemos, nos constituem. Percebemos isso no discurso do professor, no qual há elementos que indicam que eles (re)conhecem as perspectivas de ensino atuais, as quais têm o conteúdo como um meio para a busca da competência linguística; nas quais a aprendizagem se dá de forma dialético-interativa, tendo como objetivo o engajamento discursivo; a avaliação é entendida numa perspectiva formativa, “[...] compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais situações”, previstos nos PCNs (1997, p. 93), por exemplo. Contudo, ele não consegue se identificar com essas práticas; então, ao mesmo tempo em que nega uma identificação com os saberes de um ensino conservador, transita mostrando marcas dessa

(des)identificação dentro da mesma proposição. Temos, portanto, a impressão de que ele busca dizer algo num determinado momento, que, porém, é negado em seguida.

Há nisso a polissemia (o diferente no mesmo) e a heterogeneidade que constituem o sujeito-professor em diferentes posições, levando a que transite em um mundo de significações e deslize em contradições. Por isso, não há razão para se considerar o discurso como mera transmissão de informações, mas, antes, devemos considerá-lo como efeito de sentidos. Dessa maneira, “o social aparece em relação à linguagem, na sua força contraditória: porque o social é constituído da linguagem, esta se sedimenta (ilusão do sujeito) e porque é fato social, ela muda (polissemia)” (ORLANDI, 2006a, p. 28). Há, pois, um pré-construído nesse funcionamento discursivo, o qual apresenta um modo de dizer, o que o leva a transitar entre um professor transmissor e um professor orientador.

Esse pré-construído possibilita (ou obriga) que o professor enuncie uma tensão entre a “transmissão e a troca”. Ele precisa se inscrever nas perspectivas de ensino atuais, que têm como base a troca e a construção do conhecimento. No entanto, como sujeito interpelado pela ideologia do discurso pedagógico, ele retorna à ordem anterior. Esse deslize para o “transmitir” ofusca o discurso de mediador e coloca-o como tradicional. Nesses processos, o sujeito professor recorre à memória discursiva, por meio da qual se liga aos manuais de gramática, à língua institucionalizada, oficial.

Na “tomada de posição”, o sujeito professor tenta se desvincular da perspectiva conservadora, usando marcas de interação, mas há algo maior impregnado nesse dizer: a ideologia, que dita posturas, dizeres e discursos. Schons (2006, p. 19) vale-se de Pêcheux para afirmar “que as tomadas de posição representam os desdobramentos, as formas de identificação com a forma-sujeito. Essas tomadas de posição, portanto, representam o modo como o sujeito enunciador se identifica e se relaciona com saberes da formação discursiva em que se inscreve”. É a inscrição do sujeito em determinada FD que não permite que ele avance, que mude e realmente pratique a interação na relação entre ensinar e saber. A sua permanência nessa perspectiva está marcada pelo “transmitir”, vivenciado em sua formação inicial, ou seja, “está nele”.

Com base nisso, essa prática desconforta, pois se “parece” com um ciclo vicioso que não tem como ser modificado, já que muito antes de querer ser professor (de língua portuguesa), o sujeito tinha em si uma concepção de qual língua é preciso aprender e, conseqüentemente, ensinar. E, acima disso, que a função do professor é “transmitir” e a do aluno, “reter” conhecimentos, como destaca Orlandi: “o lugar a partir do qual fala o sujeito é

constitutivo do que ele diz e a imagem que os outros profissionais da educação têm daquilo que ele vai dizer” (2007, p. 39).

Por que afirmamos isso? A análise do *corpus* mostrou que, para (des)velarem suas propostas e perspectivas, os professores deixaram escapar marcas linguísticas, pistas que evidenciaram a pluralidade dos sentidos no seu discurso, sempre dentro dos limites da FD professor. O funcionamento discursivo, dessa forma, dá-se pela polissemia dos efeitos de sentido em relação a o que os sujeitos do discurso consideram “ensinar e aprender” nas diferentes posições que assumiram e, sobretudo, pela paráfrase (o mesmo no diferente) no que diz respeito à reiteração da FD professor, à repetição de sentidos existentes na formação discursiva acerca da FD pedagógica. Foucault explica: “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam” (2009, p. 44).

A análise discursiva demonstrou que a memória discursiva, aquilo que a sociedade inscreveu no interdiscurso sobre “o que é ser professor”, esteve presente de um modo ou de outro no discurso dos entrevistados, de forma mais intensa no que “ser professor de língua portuguesa”, sugerindo o não rompimento da formação discursiva dominante ser professor constituída ideologicamente, materializando dessa forma as posições-sujeito situadas pela análise. Portanto, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2009, p. 44). Em todas as sds os sujeitos retomam, mesmo que na contradição, a sua FD de professor, parafraseando os sentidos dados ao magistério, o momento de ensinar e aprender, infelizmente, numa perspectiva de “transmitir conhecimento para domínio da língua”.

Essa tomada de posição do professor remete a Pêcheux (1993, p. 166) quando afirma que o sujeito tem a impressão de estar exercendo sua livre vontade, de ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas, e também sobre a tomada de posição do sujeito no discurso. Isso é percebido no uso de “procuro ensinar o aluno a ver dos “dois lados”, ou seja, lado do professor (que sabe), lado do aluno (que aprende). Essa constatação é importante porque mostra a ligação do professor com uma prática que ele próprio critica e condena, o que se dá pela ideologia que o interpelou, que é dispersa, porém percebida pela regularidade no seu discurso. Isso ocorre porque a escola é uma instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e

tecnologias que são datadas historicamente, as quais ora se aliam, ora se confrontam com os interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais (PÊCHEUX, 2009).

Dessa forma, com base nas posições-sujeito na formação discursiva do professor, a FD Professor não se rompe, tendo em vista que, apesar de assumir diferentes posições dentro do discurso, as posições-sujeito permaneceram nos limites dessa FD. Mesmo referenciando diferentes sentidos “ao ensinar e ao aprender”, todos os sujeitos retomam uma perspectiva que se volta ao ensino de uma língua oficializada, fora do sujeito, prevista e obrigatória pelo Estado como um ato legal: o ato de ensinar. Este se distancia da língua fluida, que os falantes praticam em sociedade, na qual o equívoco, a contradição, a falha são constitutivos do sujeito, não erros.

O *corpus* analisado sugere que o sujeito professor mostra em seu discurso em que formação ideológica está inscrito. No ensino conservador, ele acredita que se aprende pela memorização de regras e assimilação dos conteúdos “ensinados” e cobrados pelo professor, que ocupa a posição de juiz; no ensino inovador, ele busca interagir, construir pela troca, trabalhando questões que venham favorecer o sujeito aluno no mundo. Portanto, o sujeito professor é realmente constituído ideologicamente nas condições de produção, o que responde às nossas indagações, pois essa interpelação conduz a que professores com perfis socioeconômico distintos, que se formaram em épocas e instituições diferentes, trabalham em escolas com perfis peculiares, atuam com públicos diferenciados e possuem uma carga horária bem diferente marquem em seu discurso essa ligação com modelos não mais aceitos pelas perspectivas de ensino atual.

Estamos nos referindo, aqui, à memória discursiva. O que queremos dizer é que a questão é muito anterior àquilo que nos cerca; estamos falando de algo materializado de forma social e histórica; é uma questão ideológica, que vai além de sua formação inicial. Essa agregação do professor ao ensino clássico, que tem o professor como detentor do saber, mostra que ele é um sujeito do mundo antes de ser um sujeito-professor.

Por isso, Orlandi (2006a) define discurso como uma prática social de produção de textos, significando que todo discurso é um processo que se dá no social, não no individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social e suas condições de produção. O discurso reflete, portanto, uma visão de mundo estabelecida, necessariamente, com vinculação do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m). Será que podemos chamar isso de ideologia? Sim, a língua e a historicidade incidem e se relacionam, produzindo efeitos de sentidos que levam ao funcionamento discursivo, considerando, sempre, as condições de produção. “É impossível, afirma Pêcheux, analisar um discurso como um texto

[...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção” (MALDIDIEIR, 2003, p.23).

Outra explicação está em Pêcheux (1993), que utiliza a técnica de imagens (formação imaginária) para explicar como se estabelece o discurso pedagógico, isto é, a imagem constitutiva do professor, que inculca ensinamentos, e a imagem do referente, apresentada para a imagem do aluno, receptor do discurso, por meio da escola. Assim, o sujeito fala de um lugar marcado ideologicamente, que prevê o ensino de língua portuguesa baseado na transmissão de normas, regras e conceitos. No decorrer da análise, apesar das duas posições-sujeito analisadas, nos quatro recortes há um conflito interno que remete à gramaticalização do ensino de línguas no Brasil, mais do que para Saussure.

A noção de formação discursiva foi fundamental para a análise do *corpus*, já que este conceito perpassa a ideologia, a posição-sujeito professor e as formações discursivas que atravessam o seu discurso. Desse modo, podemos perceber sua posição sobre o seu imaginário de língua. Nesse sentido, importa repetir que observamos a predominância do discurso que remete à língua imaginária, fora do sujeito, estanque, porque a escola ainda acredita ter o domínio do conhecimento por meio de normas e regras.

Dessa forma, a concepção de língua presente no professor e que atravessa o seu discurso é a de língua sistêmica, instituída no início de século XX pelo estruturalismo saussureano. Por outro lado, também percebemos que a ideologia que constitui o professor é uma relação de poder, exercida por um saber que ele acredita ter, materializado institucionalmente. Por mais que os Parâmetros Curriculares Nacionais proponham um ensino inovador, há neles uma contradição, pois em determinado momento apontam a língua enquanto fora do sujeito, prescritiva, normativa, com referência aos conteúdos, conforme assinalamos anteriormente.

Assim, o discurso manifesto pela formação discursiva do sujeito-professor é contraditório, na medida em que, embora tenha tentado transmitir uma imagem de que aderiu ao discurso da língua fluida, seu uso lexical o condenou a gramática normativa. O sujeito-professor deseja, parafraseia um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares, que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer.

A contradição presente no discurso do professor entre ser inovador ou permanecer no mesmo processo remete a Cazarin (2007, p. 112), para a qual “uma FD é um espaço heterogêneo porque abriga diferentes posições-sujeito que a constituem”. Uma coisa é certa: o imaginário de língua no discurso dos professores é da língua imaginária, não fluida. Isso nos

compromete a discutir mais a respeito nos cursos de formação, caso contrário, nossos sucessores continuarão refletindo sobre as marcas apontadas por nós.

Como a língua mostra o que se acredita esconder, em determinado momento os professores se posicionam como proprietários de um determinado conhecimento, que os autoriza a escolher e decidir imperativamente sobre as ações dos estudantes, inclusive decidindo como serão “seres humanos mais decentes”. Essa atitude de posse do saber evidencia uma forma de estabelecer o poder e a autoridade, mostrando que ainda se estabelece uma relação assimétrica na relação entre alunos e professores.

Enfim, enquanto houver falta de conhecimento sobre de que língua falamos, não podemos nos sentir suficientemente preparados para as práticas exigidas pela demanda atual. Refletir sobre a língua que ensinamos ou acreditamos ensinar precede toda e qualquer prática de ensino, seja para refletir sobre a língua, seja para conduzir e orientar de forma eficaz a prática da leitura e a produção de textos.

Esperamos que este estudo contribua para a continuidade das investigações acerca da FD professor e abra espaço para novas reflexões sobre o compromisso que temos na formação de professores. A esses devemos mostrar que realmente é preciso ir além das evidências em si mesmas. Enfim, muito ainda temos a discutir sobre a diferença entre a língua que o professor acredita ensinar e aquela que possibilita a materialização do discurso.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. Trad. Dirceu Lindoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes. 1980.

_____. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENVENISTE, Emile. **Problemas da linguística geral I**. Campinas. São Paulo: Fontes, 1991.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1991/1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CAVALHEIRO, Ana Lúcia Pederzolli; IRALA, Valesca Brasil. **O imaginário da língua espanhola**. Pelotas: Educat, 2007.

CAZARIN, Ercília Ana. **Identificação e representação política**: uma análise do discurso de Lula. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. Posição-sujeito: um espaço heterogêneo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA; Maria Cristina Leandro. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas de leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHASIN, José. **Crítica ao liberalismo.** Maceió: Mimeo, 1988.

CHAUÍ, Marilene. **O que é ideologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão.** 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Campinas, Pontes, 1999.

_____. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, Luis; OLIVEIRA, Maria do Socorro. (Org.). **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino.** São Paulo: Terceira Margem, 2000.

COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Claudine. **História do rosto.** Lisboa: Teorema, 1995.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso político endereçado aos cristãos.** São Paulo: EduFUScar, 2009.

DORNELES, Elizabeth Fontoura. **Da germinação da semente à colheita do grão: análise do funcionamento das relações de identificação na formação discursiva dominante do assentado.** Dissertação (Mestrado em Letras) - UFRGS, Porto Alegre, 1998.

_____. **A dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados.** Tese (Doutorado em Letras) – UFRGS: Porto Alegre, 2005.

DOSSE, François. **História de estruturalismo I. O campo do signo, 1945/1966.** 2. ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: UNICAMP. 1993.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Campinas, Pontes, 1988.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claracruz, 2005.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FOUCAULT, Michel, **A arqueologia do Saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Microfísica do poder**. 2. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições, 2008b.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1993.

_____; PECHÊUX, Michel. **A língua inatingível: discurso na história da linguística**. Campinas. São Paulo: Pontes 2004.

GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Linguagem em Discurso**, Tubarão, v. 1, 1995,

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Org.). **Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas**. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

_____. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; CRUVINEL, M. F.; KHALIL, M. G. (Org.). **Análise do discurso: entornos dos sentidos**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2001b.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso:** diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho:** análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pulcinelli. Identidade linguística. In.: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). **Língua e cidadania:** o português no Brasil. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido:** um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux. In: Gadet, F. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michael Pêcheux. Campinas, Unicamp, 1993. p.13-38.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Mínidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INDURSKY, Freda. **A noção de sujeito em Análise do Discurso:** do desdobramento à fragmentação. Texto apresentado no GT de Análise do Discurso, durante o XV Encontro da ANPOLL. Niterói, 2000 – publicado no CD-Rom Síntese 2, Seção de Análise do Discurso, ANPOLL, Porto Alegre, 2002.

INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. **Organon:** Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 17, n. 35. 2003.

_____, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso:** uma relação de nunca acabar. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em análise do discurso In: MITTMANN Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (Org.). **Práticas discursivas e identitárias:** sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon:** Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010.

MAGALHÃES, Belmira. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina: Unisul, v. 3, n. esp., 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethânia (Org.). **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: ClaraLuz, 2006.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MAZIÈRE, Francine. **Análise do discurso: história e práticas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MILNER, James. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. A língua. **Entretextos** (Periódico do Centro de Estudos Freudianos). Salvador, a. 1, n. 3, p. 2-3, nov/dez.1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIM, Ercília Ana (Org.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MORALES, Bianca de Souza Vieira. Sujeito: imaginário, simbólico e real. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIM, Ercília Ana (Org.). **Práticas discursivas: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

NUNES, José Horta. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso. In: INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli.; GUIMARÃES, Eduardo. **Unidade e dispersão**: uma questão do texto e do sujeito. São Paulo: Cadernos PUC, 1986.

_____. (Org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988a.

_____. **Sujeito & discurso**. São Paulo: PUC, 1988b.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69)". In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani. Campinas: UNICAMP. 1990.

_____. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise de discurso. **Delta**, v.10, n.2, v. 10, n. 2, 1994.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma história da Idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Ponte, 2006a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas – SP: Pontes, 2006b.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Sociolinguística. In: PFEIFFER, Claudia C; NUNES, José H. (Org.). **Linguagem, história e conhecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Remontémons de Foucault à Spinoza. In: TOLEDO, Mario Monteforte. **El discurso político**. México: Nueva Imagen, 1980.

_____. Michel. III – Análise Automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise ; HAK, Tony (Org.). 2. ed. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

_____. Sobre a (des)construção das teorias linguística. **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**, Campinas: Pontes, p. 07-31, 1999.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** (1975). 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHONS, Carme Regina. **Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas**. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. **“Adoráveis” revolucionários: produção e circulação de práticas político-discursivas no Brasil da primeira república**. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SEARLE, John Rogers. **Os actos de fala**. Coimbra : Almedina, 1981.

SILVA, Mariza Vieira da. **História de Alfabetização no Brasil: a constituição de sentido e sujeitos na alfabetização**. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. Introdução à metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: definição e principais características. **Revista Portuguesa de Psicossomática**, 2000.

ZANDWAIS, Ana. Perspectivas da análise do discurso fundada por Michael Pêcheux, na França: uma retomada de percurso. **Cogitare**, Santa Maria: UFSM, v. 8, 2009.

ANEXO

ANEXO A – Instrumento de pesquisa

1 – Convite para entrevista

Prezado (a) Colega,

Sou aluna do Programa de Mestrado em Letras, na área da Linguística, da Universidade de Passo Fundo/RS, filiada à linha de pesquisa Diversidade Linguística e Identidade Cultural e venho pesquisando sobre o imaginário do professor sobre o ensino de língua portuguesa. Uma das etapas de minha pesquisa contemplará as representações. Dessa forma, conto com as respostas a este instrumento de coleta de dados a fim de dar continuidade às minhas análises, uma vez que com esta pesquisa pretendo tornar visíveis alguns aspectos da construção de uma memória sobre o aprendizado em língua portuguesa. Garantimos que o uso dos resultados será feito de forma ética, sem exposição nominal.

Àqueles que concordam com a utilização de suas respostas em meus estudos solicito a gentileza de assinar este instrumento.

Ciente:

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Agradeço a colaboração,

Ieda Márcia Donati Linck

2 - Entrevista com professores de língua portuguesa

I Perfil do entrevistado:

Nome (opcional):.....

Curso de formação :

Sexo:.....Idade:..... Tempo de atuação:..... Tempo de formação:.....

1. Trabalha em que modalidade?

() Fundamental () Médio () Superior

1.1 Carga Horária Semanal:.....

2. Possui alguma especialização?

Sim Não

3. Ocupa algum cargo administrativo? Sim Não.

II – Opiniões e concepções do entrevistado:

4. Das teorias abaixo citadas, a qual (is) você tem maior afinidade e/ou acredita funcionar no ensino?

a Discursiva b Estruturalista c Interacionista d Sociolinguística

5. Se pudesse escolher uma palavra para descrever seu aluno, que palavra escolheria? Por quê?

6. Existe diferença entre ensinar e aprender Língua Portuguesa? Sim Não

Justificativa:

7. Você consegue fazer o seu aluno aprender o quê?

8. Seus alunos apresentam dificuldades em aprender? Quais?

9. Na sua opinião, o que é importante seus alunos aprenderem hoje?

10. O que realmente influencia no aprendizado da língua portuguesa?