



Programa de Pós-graduação Profissional em Educação

Mestrado Profissional em Educação
Universidade Federal de São Carlos



**(RE)CONSTRUINDO SENTIDOS: OS DISCURSOS SOBRE A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
BRASIL**

Luciana Aleva Cressoni

São Carlos

Novembro/2015



Programa de Pós-graduação Profissional em Educação

Mestrado Profissional em Educação
Universidade Federal de São Carlos



**(RE)CONSTRUINDO SENTIDOS: OS DISCURSOS SOBRE A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Luciana Aleva Cressoni

Orientadora: Profa. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu

São Carlos

Novembro/2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

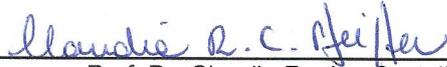
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

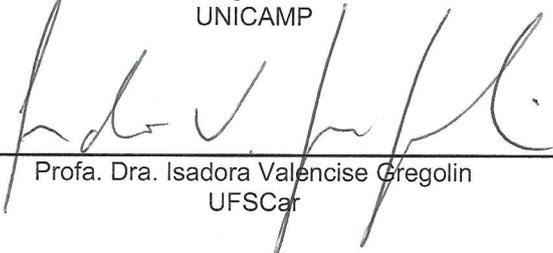
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luciana Aleva Cressoni, realizada em 17/12/2015:



Profa. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu
UFSCar



Prof. Dr. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer
UNICAMP



Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar

Agradecimentos

Agradecer...sempre (!). Aprendi isso com minha mãe e levo como lição de vida.

Agradeço à Deus, que por tantas vezes questionei até entender que a fé é da ordem do que em mim resiste e, hoje, crio convivência harmônica. Entre Deus e a "ciência", em meio a contradições e conflitos, abro espaço para o (re)conhecimento dos sentidos da vida.

Agradeço a meus pais, Wanderley (in memoriam) e Olga, pela dádiva da vida, amor infinito e oportunidades de espaço para a formulação das questões/inquietações que me movimentam.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu. Ana, mais que uma orientadora, uma amiga querida, pelos momentos de (re)conhecimentos e rupturas tão necessários aos processos de construção do saber. A AD fez mais sentido ao tê-la como companheira nessa estrada.

Agradeço muito aos amigos, sem eles e suas palavras inspiradoras e incentivadoras a vida seria menos possível. Listar os nomes seria desleal, pois são tantos e tão importantes...cada um em um momento da minha vida. Mas aqui abro uma exceção a querida Profa. Dra. Fabiana Furlaneto de Oliveira, que, quando soube da minha "queda" pela AD no processo seletivo do Mestrado apareceu em minha mesa de trabalho com uma sacola cheia de livros do Pêcheux e da Orlandi, livros que mudariam meu olhar sobre os estudos da linguagem.

Agradeço também ao Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Piracicaba, Fábio Augusto Negreiros, por permitir que essa pesquisa se desenvolvesse em meio aos trabalhos que desenvolvia no Núcleo Pedagógico dessa instituição.

Da mesma forma agradeço a Profa. Dra. Daniela Peixoto Rosa, que, como Diretora do Núcleo Pedagógico, nunca mediu esforços para que eu estivesse presente tanto na vida profissional, quanto na vida acadêmica. Obrigada Dani!

Finalizo agradecendo a Universidade Federal de São Carlos, aos Professores do PPGPE e a Secretaria de Estadual de Educação de São Paulo pelo financiamento recebido para a realização dessa pesquisa.

"O processo de escrever é feito de erros - a maioria essenciais - de coragem e preguiça, desespero e esperança, de vegetativa atenção, de sentimento constante (não pensamento) que não conduz a nada, não conduz a nada, e de repente aquilo que se pensou que era 'nada' era o próprio assustador contato com a tessitura de viver - e esse instante de reconhecimento, esse mergulhar anônimo na tessitura anônima, esse instante de reconhecimento (igual a uma revelação) precisa ser recebido com a maior inocência, com a inocência de que se é feito."

Clarice Lispector

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1 - A Análise de Discurso Francesa e as questões do sentido	13
1.1 Do contato inicial ou das questões que nos movem.....	13
1.2 Dos materiais necessários para a emergência dos sentidos: pano, agulha e linha...corpus, dispositivo teórico e dispositivo analítico.....	25
Capítulo 2 - Linguagem, ideologia e processos de identificação: Seja um Professor (!)	35
2.1 Seja um Professor (!) ou de como é possível ser um professor no Brasil.....	35
2.2 A formação das Línguas Nacionais: ser professor de português no Brasil	52
Capítulo 3 - Os discursos sobre a formação do professor de português	74
3.1 O ensino do português: Alfabetização e Linguística.....	74
3.2 As políticas de formação de professores de português: emergência de (outros) sentidos?94	
(In)Conclusões	106
Por um caminho aberto no movimento: entre agulhas, linhas, políticas de língua e os discursos sobre ser professor de português no Brasil.....	106
Referências Bibliográficas	112

Resumo

Esta pesquisa visa compreender os sentidos que circulam dominantes e, por isso, aparecem como efeito de verdade sobre ser professor de língua portuguesa no Brasil. Entendendo que os sentidos estão ligados ao trabalho da ideologia e das políticas de língua, que como parte das formas de subjetivação (em um processo nada consciente) dos sujeitos professores, tentam responsabilizar os indivíduos por sua profissão ser vista como (des)articuladora do fracasso do ensino da língua. Os próprios sentidos do português como língua nacional trabalham produzindo o efeito das dificuldades do português e aqui (re)apresentaremos e analisaremos como essas construções foram possíveis ao longo da história da escolarização de nossa língua nacional estrangeira. Por compreendemos que as questões relacionadas ao ensino da língua não são questões linguísticas, mas políticas é que apresentamos nosso trabalho para que entendamos que dizer sobre o professor de português como um professor que está sempre exposto à falta nos processos de escolarização é a condição de nunca estar autorizado a ser um produtor do seu próprio conhecimento linguístico. Professores de português não autorizados a produzirem seus conhecimentos são constituídos discursivamente pela falta, uma espécie de falta de capacidade de produzir esses conhecimentos pela demanda jurídica de apenas reproduzirem as estratégias de ensino legitimadas pelas políticas públicas sobre a alfabetização e o ensino da língua compreendendo que essa é uma forma de desarticulá-los, desarticulando, assim, o ensino da língua em escolas públicas.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Formação de Professores; Políticas Linguísticas

Abstract

This research aims to understand the dominant circulating senses and, therefore, appear as a true effect on being a Portuguese language teacher in Brazil. Understanding that the senses are linked to the work of ideology and language policies, which as part of the subjectivation forms (in an unconscious process) of teachers, try to hold individuals responsible for their profession to be (dis)articulator of failure of language teaching. The senses of Portuguese as a national language works to produce the effect of the difficulties of Portuguese and here we will present and analyze how these constructions were possible throughout the history of the schooling of our foreign national language. We understand that the issues related to language teaching are not linguistic issues, but political is that we present our work so that we understand that to say about the Portuguese teacher as a teacher who is always exposed to lack in the schooling processes is the condition of never be allowed to be a producer of his own linguistic knowledge. Teachers of Portuguese not authorized to produce their knowledge are discursively constituted by the lack, a kind of lack of capacity to produce this knowledge by the legal demand of only reproducing the strategies of education legitimized by the public policies on literacy and the teaching of the language understanding that this is a way of dismantling them, thus disarticulating the teaching of language in public schools.

Key-words: Discourse Analysis; Teacher training; Language Policy

Introdução

Reconstruir sentidos...

Primeiramente achamos conveniente situar o leitor que esta dissertação de mestrado é uma continuação de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso de nossa Licenciatura em Pedagogia, que aconteceu no ano de 2013, na qual estudamos as contribuições dos relatos autobiográficos na formação do professor de Língua Portuguesa.

Reconstruir sentidos porque na pesquisa da Licenciatura a metodologia de relatos autobiográficos, emprestada das Ciências Sociais, aplicada à formação de professores parecia-nos um instrumento interessante para pensarmos a constituição dos sujeitos professores. Os relatos tinham a finalidade de realizar aproximações entre os indivíduos e sua profissão na medida que oportunizavam aos professores a possibilidade de narrarem suas histórias e, na época, essa nos parecia uma possibilidade de construir sentidos.

Reconstruir sentidos, pois a autora desta dissertação é Professora de Língua Portuguesa e sempre se perguntou sobre como tinha acontecido sua passagem de estudante de Letras a posição professora de português em escolas públicas do Estado de São Paulo.

Nesse trajeto de estudante à professora nossas questões sempre surgiam da seguinte maneira: que língua é essa que a Linguística apresenta na graduação e como tudo isso que foi estudado pode se transformar em práticas pedagógicas que façam sentido enquanto práticas de ensino de língua?

Sempre entendemos que o ensino da língua deveria aproximar os alunos de práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita, mas a escola parecia, cada vez mais em nossa experiência como professora, colocar os sujeitos como não aptos a entender e usar a língua portuguesa. Tanto professor, em suas indagações sobre como a Linguística poderia ser utilizada como um instrumento a favor do ensino da língua, quanto os alunos,

que submetidos a exercícios propostos pela mesma Linguística, agora aplicada, pareciam estar cada vez mais distantes de um uso da língua com autonomia.

Autonomia...palavra tão usada no ensino da língua e na Educação e que agora percebemos que ela não é o que procurávamos, pois o que desejávamos, desde nossas primeiras indagações acerca do ensino da língua e da formação de professores, era entender sobre as possibilidades de autoria nas práticas de ensino de professores de língua portuguesa.

Autoria, que, vista pela perspectiva da Análise de Discurso Francesa (AD), coloca-nos frente a frente com as relações simbólicas estabelecidas entre sujeitos, linguagem e ideologia, em um movimento de disputa de poder. Poder de produzir sentidos e estabilizar formas de ser e estar na escola e no ensino da língua.

E é isso que pretendemos aqui ao mostrar ao leitor um percurso investigativo que nos levou a identificar e refletir sobre certas opacidades constitutivas dos sentidos estabilizados sobre ser professor de língua portuguesa no Brasil. Realizando movimentos de descrição e interpretação entramos em contato com estudos sobre a institucionalização da Linguística no Brasil e (re)construímos, assim, os sentidos que fazem com que as políticas públicas de formação de professores (ligadas às políticas públicas de constituição do português como língua nacional no Brasil) sejam constitutivas das formas de subjetivação dos sujeitos professores para muito além do que seus relatos autobiográficos (entendidos como conscientes e tendo o indivíduo como responsável pela formulação) conseguiram nos apontar na pesquisa da Licenciatura.

Os sentidos que circulam dominantes e, por isso, aparecem como efeito de verdade sobre ser professor de língua portuguesa no Brasil estão ligados ao trabalho da ideologia e das políticas de língua, que como parte das formas de subjetivação (em um processo nada consciente) dos sujeitos professores, tentam responsabilizar os indivíduos por essa profissão e suas possibilidades. Os próprios sentidos do português como língua nacional trabalham produzindo o efeito das dificuldades do português e queremos (re)apresentar e analisar como essas construções foram possíveis ao longo da história da escolarização de nossa língua nacional estrangeira¹.

¹ Aqui ousamos denominar o português de "língua nacional estrangeira" com base nos estudos e Pêcheux (2010) sobre a formação das línguas nacionais.

Capítulo 1 - A Análise de Discurso Francesa e as questões do sentido

1.1 Do contato inicial ou das questões que nos movem

Existe clareza na utilização da linguagem? As palavras existem com um significado já lá ou as práticas sociais que servem de palco para o nosso viver se apresentam como parte de um todo que produz efeitos de sentidos nesse processo de significação? Ao questionarmos efeitos de sentido produzidos na/pela utilização da linguagem perguntamos se as palavras se apresentam em nossas práticas sociais com um significado determinado a priori ou se são partes importantes de um complexo jogo de produção de sentidos que sustentam e transformam as bases de uma formação social.

Como são as "fronteiras" (direitos e avessos, clarezas e opacidades) do que pensamos dizer com o que podemos dizer através da memória discursiva produzida em nossas práticas sociais? Que relação é essa que estabelecemos com as linguagens-símbolos que nos constituem, se ao nos pensarmos como seres sociais, somos e estamos em relação a práticas sociais que nos constituem e nunca isolados? Nesse emaranhado de ideias é que começamos a bordar as teorias e análises presentes neste trabalho alinhavando/inscrevendo, em movimentos de articulação entre direitos e avessos, clarezas e equívocos, nossa história nas pesquisas e estudos da linguagem.

Bordar é escrever com o próprio corpo, utilizando mãos habilidosas, representações do viver com linhas, cores e panos. Bordados são criados com todas as materialidades descritas acima - corpo, pano, agulha e linha - mas são mesmo possibilitados pelas relações estabelecidas entre sujeitos que bordam e as linguagens simbólicas que os constituem. Assim também entendemos nossos estudos da linguagem, situando nossa pesquisa nas fronteiras e nos pontos de encontro entre as materialidades da língua e as materialidades da História (PÊCHEUX, 2012) presentes nos processos que nos tornam sujeitos que utilizam as palavras para simbolizar/significar o viver. E assim como na arte de bordar que ao artista não se restringem as possibilidades de entendimento de sua criação, os efeitos de sentidos da/na utilização da linguagem só começam a existir na relação das condições de produção das materialidades linguísticas formuladas com os

gestos de interpretação de sujeitos interlocutores². Os sentidos são produzidos na relação, mas essa relação não é transparente aos sujeitos envolvidos nas práticas linguageiras de uma formação social sofrendo influência, em sua constituição, de relações de contradição³ existentes em nossas práticas discursivas.

Para apreciarmos um bordado realizamos uma interação com as imagens apresentadas e ocupamos, desta forma, o lugar de expectadores da obra. Porém, na arte de bordar, se quisermos ocupar o lugar do artista, temos que aprender a observar não apenas as imagens projetadas pelas linhas e cores no lado direito da obra, é preciso também aprender a entender avessos. Direito e avesso nos bordados são entendidos como processos de constituição dos sentidos representados. Um artista sabe que é na junção de direito e avesso que bordados se constituem, mas aos apreciadores da arte de bordar nem sempre é colocada como transparente essa relação. É aqui que desenrolamos o fio condutor de nossa analogia entre bordar e fazer pesquisas com a linguagem.

Compomos nossa arte de dizer sem percebermos que nossos dizeres só são possíveis porque no avesso do que dizemos existem histórias/memórias nas quais inscrevemos tanto os sentidos do que imaginamos dizer, quanto nossas próprias possibilidades de dizer. Ao tecermos nossas relações com a linguagem - nas palavras que utilizamos - não deixamos transparente "direito" e "avesso" do que dizemos, mas as escolhas destas palavras - estabilização de sentidos - são possibilidades que nos são dadas pela memória discursiva.

A memória discursiva nos apresenta possibilidades de sentido como as cores apresentam uma infinidade de possibilidades de representações da vida na arte de bordar. Nossos dizeres são bordados com as cores do interdiscurso quando uma memória produz sentidos em uma atualização formulada no intradiscorso (CORTINE, 2009). Essa atualização produzida no intradiscorso é possível porque, segundo Pêcheux (2009) na constituição de nossas formulações os "lados direito" nos apresentam uma ilusão de que

² A palavra "interlocutores" aqui utilizada não busca construir relações de sentido com os estudos da linguagem que entendem sua utilização como um esquema direto de comunicação entre sujeitos, apenas queremos marcar as relações construídas entre sujeitos nas circulações dos sentidos para estabelecermos nossas análises sobre as relações de interação em um universo de sentidos logicamente estabilizados (PÊCHEUX, 2012).

³ Contradição entendida aqui não como oposição, antagonismo mas como a própria possibilidade de identificações outras dentro dos mesmos processos de produção de sentidos na utilização da linguagem. Contradição como constitutiva da linguagem.

somos conscientes do que estamos dizendo e é aprendendo a observar também os "lados avesso" que entendemos que as filiações de sentidos envolvidas nas práticas discursivas são "mais ou menos conscientes" (PÊCHEUX, 2012, p.56).

Diferente dos expectadores dos bordados, não somos apreciadores da linguagem, somos linguagem. Encontramos nossos sentidos no mundo enquanto sujeitos simbólicos em trajetórias de identificação que utilizam as práticas discursivas como "a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos" (PÊCHEUX, 2012, p.56) na tentativa de significar nossa existência. A relação sujeito-linguagem se dá porque somos interpelados pelo simbólico e pela ideologia. Simbólico e ideologia são constitutivos do funcionamento da linguagem e é nessa relação que somos interpelados como sujeitos (ALTHUSSER, 1980). Assim podemos estabelecer relações de identificação com um(s) e/ou outro(s) discursos provenientes dessa relação de simbolizar o real através da linguagem. O real é simbólico e para entender esse real, em nossa perspectiva de pesquisa, tomamos como objeto de estudo não a língua, mas o discurso⁴, assim como postulado por Pêcheux (2012). E esse nosso objeto de pesquisa, o discurso, não se apresenta como uma unidade empírica como a língua, o discurso de Pêcheux (2012) é um objeto teórico. Não "chegamos" ao discurso através de nossas pesquisas, construímos percursos investigativos que nos permitem descrever processos discursivos para entendermos as estabilizações de sentido que podem se passar por efeitos de verdade se não descritas, analisadas e interpretadas. Como aponta Pêcheux (2012) não queremos correr o risco de uma "sobre-interpretação antecipadora" (p.56), por isso nossa relação com as investigações discursivas se dá da seguinte maneira

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, as de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma "infelicidade" no sentido

⁴ Mobilizaremos alguns conceitos teóricos (PÊCHEUX, 2012) para apresentarmos o discurso como nosso objeto de estudo na próxima sessão desse capítulo.

performativo do termo - isto é, no caso, por um "erro de pessoa", isto é, sobre o outro, objeto de identificação. (PÊCHEUX, 2012, p.56)

O que pretendemos é apontar, através de nossas explicações e analogias, uma das características que consideramos fundamentais em nosso trabalho com o discurso: o funcionamento discursivo não acontece de forma consciente, clara e precisa. Temos que aprender a observar os avessos dos dizeres. Temos que aprender a dar opacidade aos sentidos que parecem estabilizados. Temos que aprender a lidar com silêncios que significam (ORLANDI, 2013). E é dessa maneira que realizaremos nossas análises discursivas a partir de materialidades linguísticas que apresentam sentidos para que indivíduos possam se reconhecer e se identificar com a posição-sujeito professores de língua portuguesa. Buscaremos construir um percurso investigativo para buscarmos os sentidos que circulam e se (des)estabilizam sobre a formação do professor de língua portuguesa que atua na Educação Básica em nosso país.

Os estudos do discurso nos fizeram entender que as formulações linguísticas apresentavam possibilidades de interpretação discursiva que iam muito além do estudo de simples relações entre palavras. Para entendermos as possibilidades de sentido trazidas por uma formulação precisamos, como nos bordados, aprender a entender avessos, aprender a ler não o significado das palavras, mas as relações que se estabelecem entre o real da língua, apresentada na formulação, e o real da História como partes indissociáveis das condições de produção dessa formulação. Sempre lembrando que tanto o real da língua, quanto o real da História não são dados que mobilizamos como certezas em nossas pesquisas, mas fazem parte das possibilidades de interpretação sempre presentes em nossa relação com a linguagem.

Ao buscarmos entender o trabalho do simbólico no uso da linguagem, e este é o objetivo dessa pesquisa, nos filiamos à Análise de Discurso Francesa (doravante AD) fundada por Michel Pêcheux. Até aqui estabelecemos algumas relações para mostrarmos que procuramos por sentidos e não por significados no uso da linguagem e essa perspectiva, baseada na possibilidade de interpretação, muda totalmente nossa relação com os estudos da linguagem nos colocando no seguinte paradigma estabelecido por Pêcheux (2012)

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum

cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou de infelicidade eventuais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. (PÊCHEUX, 2012, p.57)

Uma vez explicitada a filiação teórica desta pesquisa à Análise de Discurso francesa, de Michel Pêcheux, é preciso dizer que nosso dispositivo teórico também se filia a uma Análise de Discurso brasileira (ORLANDI, 2014) que, com a pensadora Eni Orlandi e tantos outros pesquisadores que se filiaram ao seu modo de pesquisar AD no Brasil, vem se inscrevendo no universo acadêmico brasileiro marcando seu lugar nos estudos linguísticos.

E se dizemos que nossa relação com a linguagem é uma relação simbólica, não podemos deixar de tocar na relação estabelecida entre o simbólico e o político, tanto na AD francesa, quanto na AD brasileira. Medeiros (2010) apresenta uma articulação entre os entendimentos do uso da linguagem, do discurso e do simbólico em sua tese de doutoramento que achamos interessante compartilhar em nossa introdução para nos posicionarmos em relação ao que entendemos como simbólico

Se, em suas formas heterogêneas, a linguagem é lugar de significação, um dos componentes teóricos cruciais para que a interpretação do discurso tenha sustentação na teoria discursiva de Pêcheux ([1975] 1993), é a noção de simbólico que, diferentemente da noção icônica de símbolo, como signo culturalmente arbitrário (PIERCE, 2000) é entendido como constituição histórica e discursiva. Segundo Orlandi (1999), não há sentido sem a articulação do simbólico ao político, no sentido de que o simbólico não é um carimbo que representa um determinado objeto cuja ordenação, categorização e interpretação preexistem à significação. O simbólico está configurado em um embate por poder. Ele é aquilo que faz sentido (ORLANDI, 1994). (p.20)

Medeiros (2010) ao dialogar com Orlandi ([1999] 2013)⁵ inicia uma discussão que coloca em evidência que não podemos entender os sentidos se não entendermos que eles são fruto da relação do simbólico com o político. E é justamente no cruzamento do simbólico com o político que compreendemos a relação da linguagem com a ideologia⁶.

⁵ A referência traz entre colchetes a publicação utilizada por Medeiros (2010) em sua tese de doutoramento e entre parênteses a publicação que utilizamos como referência nessa pesquisa.

⁶ A relação constitutiva entre linguagem e ideologia será trabalhada no decorrer da pesquisa, pois buscar por sentidos é analisar o funcionamento da linguagem e da ideologia.

E na tentativa de perceber os efeitos produzidos na linguagem - sentidos - pelo trabalho da ideologia e das condições de produção que realizamos nossos gestos de interpretação.

Não podemos deixar de nos posicionar diante da afirmação de que o simbólico é tudo o que faz sentido, mas esse sentido é mediado pelo "embate por poder". Os sentidos disputam espaço nos jogos sociais e são os sentidos que mais circulam que acabam sendo tomados como os sentidos "verdadeiros" em um jogo de apagamento de outros sentidos possíveis. Como nos ensina Orlandi (2013 - Principios e Procedimentos) só conseguiremos estudar efeitos de sentido através da articulação do simbólico com o político.

A estrutura metodológica que utilizamos para dividir os capítulos desta pesquisa não se encaixa em determinações fixas de um fazer científico paralisante, há o capítulo da teoria, assim como há o capítulo da análise, mas o leitor encontrará também teorias e análises diluídas ao longo do texto porque ao fazer AD nos arriscamos tentar um exercício de construção de autoria sabendo com Abreu (2013 p.128) que

Os sentidos circulam, têm e não têm lugar, e tentamos controlá-los. (...) Como se pudéssemos controlar a interpretação, esquecendo-nos de que o que falamos está sempre preso a outros dizeres, sendo que, no gesto de interpretação, essa memória de dizeres também traz seus efeitos, permitindo determinadas construções de sentidos, e não outra em seu lugar. Jogamos, então, com a falha, as aberturas às interpretações, e nisso consiste nosso risco de autoria.

Sobre questões de autoria e as possibilidades de nos colocarmos nessa posição de autor, pensaremos com Orlandi (2013) que as ideias de completude e coerência na autoria de um texto advêm de formações imaginárias⁷, possibilitadas por processos de antecipação - ou seja, para escrevermos um texto, ocupamos a posição-autor, mas desta posição, só conseguiremos formular o nosso próprio texto se nos colocarmos (possibilitados mais uma vez pelas formações imaginárias) na posição-leitor. Imaginando e antecipando o que um possível leitor poderia querer encontrar em um texto sobre o assunto aqui tratado é que conseguiremos criar a falsa noção de completude e nos arriscarmos nesse exercício de escrita.

⁷ A noção de formação imaginária será discutida ao longo desse trabalho com detalhes, mas aqui vale lembrar que na teoria do discurso as formações imaginárias fazem parte das possibilidades de dizer.

Por sermos seres simbólicos e nos significarmos no e pelo uso da linguagem e sabermos que não há sujeito sem linguagem e não há linguagem sem ideologia (ORLANDI, 2013) é que justificamos o fato de nossa pesquisa se ancorar nas possibilidades de emergência de sentidos, dando assim, opacidade a algumas certezas encontradas em nosso corpus de pesquisa. É depois que toda a ilusão de que a busca de sentidos deve encontrar sua unidade nas palavras se desfaz, que podemos dizer sobre o que entendemos por sentidos.

Sem mobilizarmos os conhecimentos da AD sobre a ciência⁸ e sem nos aprofundarmos nos estudos sobre a História do Pensamento, lançaremos um olhar sobre a pesquisa acadêmica e sobre como a ilusão dos sentidos estabilizados fez com que essa prática social de nossos tempos fosse encarada como se o fazer científico⁹ só pudesse se desenvolver sob determinadas regras.

Um dos sentidos estabilizados sobre o fazer científico é o de que a escrita acadêmica precisa se desenvolver sempre buscando certa objetividade. Objetividade que, construída dentro dos processos de escrita de artigos, teses, dissertações, seminários e todas as outras formas de se produzir ciência, aponta para uma espécie de apagamento do pesquisador. Em nome do rigor científico as pesquisas são realizadas sobre a ilusão de que a língua com a qual escrevemos é um instrumento preciso e que o pesquisador que dominar técnicas de construção gramatical com a perfeição exigida na prática acadêmica conseguirá evidenciar apenas sua pesquisa e seus objetivos e não suas impressões pessoais. Dentro dessa tentativa de objetividade no uso da linguagem científica o problema de pesquisa e os resultados obtidos durante o percurso vão ocupando o espaço reservado para a escrita acadêmica tentando deixar de lado o pesquisador e seu modo de pesquisar (como se isso fosse possível).

⁸ Alguns aspectos da relação da AD com os conceitos de Ciências serão discutidos no Capítulo 3, quando desenvolveremos estudos e análises sobre a formação do sujeito professor de língua portuguesa e as possibilidades discursivas de, ao se reconhecer professor de língua, produzir conhecimento linguístico.

⁹ Aqui, como explicitado no texto, não pretendemos realizar uma análise discursiva sobre as regras construídas para o fazer científico. Esta tarefa por si só já demandaria um estudo que se dedicasse apenas a isso, mas não podemos deixar de mencionar que, por nos filiar à AD, não entendemos o processo de fazer ciência de maneira ingênua e distanciado das práticas discursivas que o possibilitam. O fazer científico, por ser uma prática discursiva, está sujeito aos mesmos dispositivos analíticos e teóricos que utilizaremos para responder a nossa pergunta de pesquisa, mas, de novo, esta não é a finalidade deste trabalho, por isso aqui apenas tangenciaremos essa questão.

Em nome de uma Lógica deixada como herança pelo positivismo e pela filosofia idealista, assim como pelo estruturalismo e suas construções ancoradas na relação explicativa/determinativa podemos entender a prática social de realizar pesquisas como uma prática que tenta, através do apagamento da subjetividade, buscar na linguagem uma objetividade inexistente; mas, a língua não é transparente, é opaca (ORLANDI, 2013), apresenta realidades em suas construções que fogem ao entendimento obvio e objetivo e ao querer dizer nem sempre dizemos o que supomos ter dito.

Justamente porque as práticas de linguagem são práticas simbólicas, imersas em processos inconscientes de antecipação e de formações imaginárias que habitam os processos ideológicos de constituição dos sujeitos e entendendo que a própria condição de existência das possibilidades de dizer se encontra nesses processos inconscientes é que não acreditamos nessa objetividade científica. O desenvolvimento da linguagem foge a essa lógica da objetividade porque está inserido em complexas estruturas inconscientes, sociais, históricas, políticas e ideológicas. Há uma disputa pelos sentidos e essa disputa é uma disputa pelo poder.

Não estamos aqui condenando a racionalidade científica positivista e nem a necessidade de uma rigorosidade metodológica ao se fazer ciência. Apenas gostaríamos de sinalizar ao leitor que esta pesquisa, ao se preocupar com as questões de emergências de sentidos possibilitadas pelo uso da linguagem em suas condições materiais de produção, apresentará a vocês uma racionalidade científica que, por se situar em regiões de entremeios, admitirá em seu dispositivo teórico conceitos advindos do Materialismo Histórico de Althusser, da Linguística de Saussure e da Psicanálise de Freud e Lacan. Uma pesquisa que se situa em regiões de entremeios está alertando para a multiplicidade de aspectos que serão observados, sabendo que para isso apresenta como resultado um caminho percorrido pelas escolhas do pesquisador, mas sempre deixará a possibilidade de utilização de outros caminhos para se responder a mesma pergunta.

Entendendo que uma pesquisa só se justifica na e pela incompletude da linguagem, pela falta que significa, começaremos a delimitar nossas decisões metodológicas. E, mesmo parecendo contra uma categoria de análise da própria AD - a de sujeito como uma consequência da interpelação do indivíduo pela ideologia (PÊCHEUX, 2009; ALTHUSSER, 1980) - nos arriscaremos a pensar este trabalho de pesquisa com uma retomada de nossa trajetória profissional.

Tomamos essa decisão porque ao observarmos uma trajetória profissional à luz da AD pensamos não ser possível estabelecerem-se possibilidades de dizer sobre a profissão docente apenas do ponto de vista de nossa individualidade.

A posição sujeito professor de língua portuguesa, assumida nessa explicação, e a posição analista de discurso em construção são formações imaginárias nos domínios do discurso (PÊCHEUX, 2009) e são justamente essas posições imaginárias que, ao tentarem trabalhar com a (in)completude da linguagem, possibilitarão a nossa aventura de autoria. Não sem entender que, por aqui estarem representados pela linguagem escrita e pelas possibilidades materiais e históricas de poder dizer da forma como diremos, nos colocam como um sujeito enunciando sobre uma questão que foge a nossa individualidade e vai se ancorar na própria categoria *Sujeito* da AD que, por vezes, pensamos estar fugindo. Pois só conseguimos nos reconhecer professores por conta de condições materiais de uso da linguagem que, através do trabalho da ideologia, nos interpelaram em sujeitos professores.

O sujeito na AD é entendido como um sujeito histórico, fruto da ação da interpelação ideológica dos indivíduos. Tanto Althusser (1980), quanto Pêcheux (2009), poderiam ser utilizados para explicarmos que nos domínios da AD a categoria sujeito, a ideologia e o funcionamento da linguagem estão intrinsecamente ligados.

As relações entre sujeito, ideologia e linguagem são as próprias condições de existência da teoria materialista do discurso (PÊCHEUX, 2009). E nessa teoria quando utilizamos a palavra sujeito não nos referimos a um sujeito empírico, mas a uma categoria sujeito. A categoria sujeito é resultado da ação da interpelação ideológica dos indivíduos que, ao se reconhecerem em determinados sentidos estabilizados pelos processos discursivos, passam por um processo de identificação que lhes dá a noção de serem a origem de seus dizeres apagando, assim, a noção de que os sentidos que passam a ser enunciados por eles não são verdades, mas efeitos de jogos de disputa de poder possibilitados por uma formação social. Sujeito é para a AD uma posição discursiva, a posição-sujeito do discurso.

Antes de descrevermos os percursos que levaram à formulação das questões desta pesquisa, novamente nos perguntamos sobre o fazer científico e seus fundamentos, mas desta vez concordando com Bachelar (2013) que o movimento de formulação de questões é um movimento que nunca pode deixar de acontecer nas pesquisas científicas. Assim,

uma pesquisa, mais do que trazer respostas, deve ser capaz de levar o sujeito pesquisador a formular novas perguntas.

Em primeiro lugar é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (p.18)

O pesquisador aponta que no fazer científico, a finalidade última de se responder a uma questão de pesquisa é a possibilidade de, a partir das respostas, construir novas perguntas, ele diz ainda que a própria possibilidade de se formularem problemas de pesquisa se ancora na possibilidade de pesquisar as respostas dos problemas anteriores. Um "obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado" (BACHELAR, 2013, p. 19), então, entendamos os caminhos que nos levaram à AD.

E porque entendemos nosso ato de escrever como um ato de coragem e resistência e sabendo que sempre deixaremos pontos de deriva ao tentar (re)explicar o que estamos tentando fazer, deixamos as explicações de lado para contar a nossa história e deixar que os sujeitos-leitores encontrem seus sentidos nas relações que estabelecerem com as faltas de nossa escrita.

Desenvolvemos um trabalho de formação de professores de língua portuguesa dentro da estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE) em um departamento denominado Núcleo Pedagógico desde junho de 2012.

Como nosso trabalho nos leva a pensar sobre a formação de professores e a formação de professores nos leva a pensar sobre o ensino da língua e suas questões e a data de início desse trabalho coincidiu com a data de finalização de nossa Licenciatura em Pedagogia, iniciamos, em 2012, um percurso de pesquisa que nos colocou à frente da temática da formação da identidade do professor de língua portuguesa. Na época, tínhamos como hipótese que se pensássemos sobre a formação do professor e sua identidade estaríamos pensando sobre como o ensino da língua portuguesa se constituía nas escolas e também como a consciência desse processo de formação poderia levar o professor a ressignificar sua prática docente e com isso ressignificar o ensino da língua. Por ressignificar o ensino da língua entendíamos que a prática docente poderia levar ao entendimento de que é também pelo uso da língua que se perpetuavam as relações de

dominação em nosso país e o ensino do português poderia apontar tanto para professores, quanto para alunos, possibilidades de resistência.

Por resistência entendíamos o ato simbólico que nos leva ao confronto político de não aceitar as situações como parecem estar postas. Portanto, um ato de resistência no ensino da língua seria a atitude de questionar, por exemplo, a predominância da Linguística Textual quando se pensavam nas políticas públicas de formação de professores.

Optamos por uma pesquisa bibliográfica e chegamos a alguns trabalhos que, para pensar sobre a formação do professor, utilizavam a metodologia de pesquisa autobiográfica (FERRAROTTI, 1988). A metodologia autobiográfica fazia com que os indivíduos relatassem suas experiências de formação e de ensino da língua e propunha, a partir desses relatos, um percurso de significação da identidade de cada indivíduo. No trabalho realizado procuramos entender alguns caminhos possíveis para a tomada de consciência dos professores frente aos processos pessoais, políticos e sociais que interagem na construção da identidade docente de cada um.

A eficiência do método autobiográfico, porém, limitou-se, no que pudemos constatar em nossa pesquisa bibliográfica, a responder sobre questões do sujeito empírico ao pensar a formação de professores. Neste momento pouco sabíamos sobre a AD e ancorávamos nossas representações sobre os sujeitos professores na noção que nos era dado pela nossa pesquisa de enxergá-los como indivíduos. As questões ideológicas em nossa pesquisa, por não serem diretamente tratadas na metodologia que utilizava os relatos autobiográficos, pareciam estar presentes de forma indireta, mas hoje sabemos que o que fizemos foi, de alguma forma, continuar a pensar nos indivíduos professores como responsáveis por sua formação.

Mas, na medida em que fomos deslocando nossas indagações dos limites do sujeito empírico para as razões ideológicas que moviam as ações de formação de professores, esta metodologia não conseguiu auxiliar na busca de respostas que apontassem caminhos para tais questionamentos. Finalizamos nosso percurso de pesquisa com algumas conclusões e uma delas nos levou a formular o problema que aqui estamos desenvolvendo, que é pensar como a ideologia funciona na formação de professores, visto que nossas pesquisas com autobiografias apontaram apenas questões sobre a compreensão do sujeito empírico.

Era preciso, então, nos filiar a uma teoria que admitisse também as questões políticas e ideológicas nos processos de formação de professores para que conseguíssemos continuar a pensar sobre as possibilidades de ensino da língua e de formação de professores como espaços de resistência. E a Análise de Discurso francesa entra em cena.

1.2 Dos materiais necessários para a emergência dos sentidos: pano, agulha e linha...corpus, dispositivo teórico e dispositivo analítico

Aprendi com ele um modo de pensar a linguagem que me permitiu compreender que a reflexão não é nunca fria: lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência.

Eni Orlandi

Iniciamos esta parte de nosso trabalho utilizando como epígrafe um dos primeiros destaques que fizemos no livro *Semântica e Discurso*, de Michel Pêcheux (2009) quando começávamos a nos aventurar pelos estudos do discurso. Ainda sem entendermos o que estávamos fazendo e com vagas hipóteses sobre o encontro dessa teoria materialista do discurso com nosso desejo de saber sobre as questões de ser professor e do ensino da língua portuguesa nas escolas públicas fomos percorrendo uma viagem de identificação teórico-metodológica que hoje nos permite realizar este exercício de (des)escrita. (Des)Escrita porque à medida que materializamos nossas reflexões e análises neste trabalho, (des)construímos algumas das relações que estabelecíamos com a linguagem e com o ensino da língua portuguesa em um exercício (que nunca se acaba) de aprendermos a ser analistas de discurso.

O trecho destacado é de autoria de Eni Orlandi que, na nota à edição brasileira de um dos livros mais importantes de Pêcheux, *Les Vérités de La Palice* - cuja tradução brasileira intitulada *Semântica e Discurso* foi coordenada por ela em 1988 - diz ter aprendido com Pêcheux que a reflexão é "lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência." Orlandi (2009).

Lugar de resistência...foi sempre esse o atributo sobre a reflexão da linguagem que nos interessou e encontrá-lo explicitado na nota introdutória de um livro nos fez começar a buscar o que desta teoria poderia nos ajudar a responder nossas inquietações. Resistir sempre foi o que nos permitiu continuar a sermos e estarmos nesse mundo do ensino da linguagem institucionalizado nas escolas e nosso ato de resistir se materializava em nossos questionamentos sobre algumas metodologias socialmente estabilizadas que eram repetidas nas salas de aula.

E foi no momento desse gesto de leitura da colocação de Orlandi (2009), que aconteceu, sem dúvidas, nossa filiação à Análise de Discurso francesa. Mas, neste momento, ainda nos perguntávamos que espécie de pensador era Pêcheux e o que sua teoria e metodologia de análise poderiam ter de tão especiais que possibilitavam uma visão dos estudos da linguagem que deixavam para trás, mas não sem entender e estabelecer as devidas relações, os estudos de herança estruturalista de ensino e pesquisa de linguagem tão tradicionais no Brasil. Porém, agora percebemos que, nesse momento de filiação inconsciente a essa teoria materialista do discurso, mesmo com poucos conhecimentos teóricos sobre suas possibilidades, estávamos fazendo o que nos propõe Abreu (2014, p.4), estávamos correndo "o risco de compreender o ensino como espaços de falhas, de criação, longe de permanecer no mesmo, com ares de novidade".

Para pensarmos sobre as formas de resistência precisamos admitir o homem como um sujeito histórico, que, ao mesmo tempo em que significa os acontecimentos ao seu redor, é significado por eles. Para a Análise de Discurso Francesa, esse processo de significação é algo que se aloja em nossa memória discursiva e, mesmo que inconscientemente, contribui para a forma como interagimos no mundo, influenciando, portanto, as maneiras como nos reconhecemos professores através de mecanismos de subjetivação. A essa memória de discursos “perdidos no tempo”, os quais nos significam, mas aos quais não conseguimos voltar, conscientemente, à origem a Análise de Discurso denomina memória discursiva.

Se sujeito e sentido se constituem em um processo dialético de emergência de sentidos, situamos nossa pesquisa "no encontro da materialidade da língua com a materialidade histórica" (ORLANDI, 2008) que constituem os discursos sobre ser professor de língua portuguesa no Brasil e, para isso voltaremos a nossa história com os bordados...

Como representar as imagens do viver com panos, agulhas e linhas? Todo artista habilidoso sabe que ao escolher uma cena do viver sua obra será uma representação e que para representar a vida e sua "realidade" nos bordados é preciso fazer escolhas. É preciso escolher o tecido no qual irá se imprimir sua imagem, é preciso buscar a agulha que melhor atravessará o tecido escolhido para causar os efeitos desejados e dentro destas escolhas as cores que imprimirão no tecido a representação desejada também são importantes. Uma obra da arte dos bordados surge de possibilidades de criação,

possibilidades que estão ligadas à história de vida de cada artista pois essas histórias é que possibilitam as escolhas de representação de sua arte, assim como as possibilidades de causar efeitos.

Mesclando efeitos de admiração e de estranhamento, bordar a realidade é significar o processo de viver. Viver não antecede a arte de bordar, nem os bordados criam a vida. Vida, artista e bordados se constituem entre bordar e viver. É à medida que se borda que se vive e é à medida que se vive que se cria a possibilidade de bordar.

E a linguagem, o que tem a ver com essa história de bordar e de viver?

Sujeito e linguagem não existem separadamente, assim como bordado, artista e vida também não. É à medida que se usa a linguagem que o sujeito se constitui e é à medida que o sujeito se constitui que se criam as possibilidades do uso da linguagem. É nesse processo dialético que iniciamos nossos estudos sobre a linguagem. Como que se observássemos um bordado e procurássemos pelas condições que possibilitaram a criação das imagens no tecido, observaremos o uso da linguagem para pensarmos sobre as condições de produção do que se está sendo formulado.

Para isso, é preciso explicitarmos algumas escolhas. E escolhas em se tratando de pesquisas em AD são feitas justamente como as do artista ao bordar, que ao separar pano, agulha e linha até tem uma ideia do trabalho que será realizado, mas sabe que os bordados só acontecem porque, ao costurar os primeiros pontos, possibilidades outras que nunca foram pensadas surgem na composição de sua obra.

Em uma perspectiva histórica, Orlandi (2013) apresenta a existência de diversas maneiras de realizar os estudos da linguagem, desde o trabalho com a língua estabelecido pela Linguística saussuriana, dentro de condições estruturalistas de produção da ciência, até chegarmos à possibilidade de pesquisar sobre as questões do sentido através do estudo do discurso. Apontando que a possibilidade de estudarmos os sentidos, como faremos nessa pesquisa, foi fundada por Pêcheux (2009) ao postular sobre o discurso como objeto teórico dentro dos estudos da linguagem.

E, aqui, mesmo sabendo das limitações de nosso ato, conceituarmos “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2013, p.15). Com o estudo do discurso observam-se as

possibilidades de constituição de sentido para o homem que fala e que portanto se representa pelos discursos que utiliza ao falar. Nunca esquecendo que a relação entre homem, discurso, linguagem e possibilidades de sentido e de significação, por serem possibilidades de representação, não acontecem de maneira consciente nem intencional, mas por processos de subjetivação. Orlandi (2013 p.21) apresenta que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores.”

Em nossa pesquisa a primeira das escolhas foi a própria filiação à AD. Disciplina criada justamente quando os estudos da Linguística, por conta da conjuntura política, social e econômica na França e no mundo, pareciam não bastar para explicar as questões da significação. Nascida no contexto social de Maio de 68, a AD foi definida como uma disciplina de entremeios porque, para dar conta de responder sobre as questões que a Linguística encarava como de significação postulou um conhecimento que mudou os paradigmas de como pesquisar a significação.

Admitindo os saberes postulados pela Linguística sobre o conhecimento da língua, os saberes da Psicanálise e do Materialismo Histórico, Pêcheux funda uma possibilidade de estudo da linguagem que questiona tanto a Linguística por sua cientificidade apolítica, quanto as Ciências Sociais por sua “humanização” que deixa de lado o político, o ideológico. Com a AD a língua passa a ser vista como uma materialidade que produz sentidos a partir de seu contato com a materialidade histórica. Então, o estudo da significação, em AD, se desloca para o estudo dos sentidos, porque a língua significa de maneiras diferentes dependendo de suas condições de produção.

Por admitir não só a língua, mas por pensar sobre as formas de uso da língua em suas situações de produção é que nos filiamos à AD. Os gestos de análise realizados nesta pesquisa não são feitos para que se entenda o funcionamento da linguagem de modo compartimentado, desligado da própria vida. Os dispositivos teóricos e analíticos utilizados aqui, advindos da AD, vista como uma disciplina de entremeios, servem como orientação metodológica para que possamos entender o funcionamento da linguagem que nos constitui enquanto seres simbólicos nos significando; "as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram, no entanto significam em nós e para nós." (ORLANDI, 2013, p.20). E foi

justamente a constituição desses sentidos que levou Pêcheux (2009) a postular a teoria materialista do discurso como uma teoria situada em regiões entremeios.

Por entremeios precisamos entender que, para analisarmos esse objeto teórico postulado por Pêcheux (2012), o discurso, temos que situá-lo entre três regiões do conhecimento: a Psicanálise, a Linguística e o Marxismo. Orlandi (2013) descreve essa relação da seguinte maneira

Desse modo se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento - Psicanálise, Linguística, Marxismo - não o é de modo servil e trabalha uma noção - a de discurso - que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (p.20)

Estas considerações nos permitem trazer para os dispositivos de análise que aqui utilizaremos as noções de que, em estudos discursivos, não entendemos as práticas de linguagem apenas como processos conscientes. Mas como relações que nos permitem observar, no funcionamento discursivo e em sua materialidade linguística o funcionamento da ideologia (ORLANDI, 2013), que atravessa os indivíduos e contribui para que processos de subjetivação sejam efetivados. Assim, ao estudarmos o discurso não pensamos em sujeitos empíricos utilizando a linguagem, mas em uma categoria sujeito (advinda dos estudos da Psicanálise) cuja existência leva em conta o funcionamento da ideologia na constituição da linguagem. Orlandi (2008) esclarece que

Não há corpo que não seja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos. Dessa forma é que pensamos que o corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social e isto não lhe é transparente. (p.10)

Os estudos do discurso nos fazem entrar em contato com o caráter simbólico da linguagem e sua relação com o político, que se constitui somente na relação entre sujeito e linguagem, não permitindo que uma análise seja feita sem que se leve em conta conceitos históricos e sociais que estavam envolvidos nas condições de produção dos discursos.

Ao admitirmos o caráter simbólico da linguagem entendemos que as formulações dos sujeitos dependem das condições de produção em que este sujeito estava inserido, pois são elas que possibilitam a emergência do que foi dito. E o que foi dito nunca é neutro. E é pensando nisso que o que fazemos nos estudos do discurso é nos preocuparmos com questões de interpretação (ORLANDI, 2012a), questões estas que não entendem que as formulações significam por si mesmas, pois só conseguiram ser enunciadas a partir de um conjunto de condições que as ligam a possibilidades discursivas de dizer o que foi dito. Por isso, não trabalhamos com significações, mas com emergências de sentidos ao analisarmos algumas condições de produção dos discursos.

Como interpretar é buscar sentidos, é através da análise das formulações que poderemos inseri-las na categoria dos discursos. Interpretar é realizar gestos de interpretação (ORLANDI, 2008). São os gestos de interpretação que nos levam a entender a linguagem em sua especificidade discursiva como efeito de sentido entre locutores (ORLANDI, 2013). E, utilizar a noção de gestos, segundo Orlandi (2008), muda o centro da interpretação da palavra para a formulação.

A formulação é aqui o centro de minha reflexão, não a palavra em si. Formulação que se desenha em circunstâncias particulares de atualização, nas condições em que se dá, por gestos de interpretação e através de discursos que lhe emprestam “corpo”. Aqui a noção de gesto importa na medida mesma em que nos dá acesso à questão da 'corporidade' da linguagem. Pela noção de interpretação como gesto, temos a prática simbólica como prática do corpo e que se corporifica no textual. (p.10)

Somos seres de linguagem e a relação que estabelecemos com as palavras, os sentidos que somos levados a compreender por conta de nossos gestos de interpretação, orientam o nosso entendimento do mundo. E é na busca desses sentidos e no entendimento dessas relações que pretendemos trabalhar com as formulações que utilizaremos para formar nosso corpus discursivo.

Outra escolha que precisamos fazer é a de como chegaríamos ao nosso corpus discursivo. Em AD, não existe um corpus de pesquisa delimitado a priori, existe, sim, a emergência do corpus discursivo na medida em que a pesquisa vai se desenvolvendo, "a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas." (ORLANDI, 2013 p.63).

Esta pesquisa tem como corpus inicial as formulações encontradas no portal *Seja um Professor*, hospedado no domínio do *Ministério da Educação* (MEC). O portal é direcionado aos alunos do Ensino Médio e apresenta informações sobre a profissão docente em um movimento que, como nos apresenta Balzan e Mutti (2012) apontam para uma campanha publicitária apresentando as seguintes informações

O objetivo da campanha, embora não tenha sido explicitado, é incentivar o ingresso de jovens nos cursos de Licenciatura. Nas campanhas, o destaque é dado a professor, ser humano, como responsável pelo desenvolvimento socioeconômico das nações ou pela formação de jovens curiosos, pensantes, alegres, enfim, cidadãos. A emoção do telespectador começa a ser mexida.

Esses trabalhos fazem parte de uma propaganda maior que conta com 14 peças publicitárias sobre a educação escolar brasileira a cargo da agência Link Comunicações e Propaganda que desde julho de 2008 tem, em sua lista de clientes, o referido ministério. (p.2)

A partir de nosso corpus inicial apresentaremos algumas possibilidades de sentido para as representações que temos em nosso país sobre o que é ser um professor, através de uma análise discursiva. E, para isso, precisamos entender nosso trabalho de pesquisa como o trabalho do artista dos bordados, precisamos conseguir realizar análises de processos discursivos que nos levem a ler as representações linguísticas dos enunciados a partir das condições políticas e históricas que possibilitaram essas representações, sendo estes nossos gestos de interpretação. Representações são constituídas de ditos e não-ditos contidos em nossas próprias possibilidades de dizer, evidenciando que não utilizamos a linguagem de maneira consciente. Por isso, “o trabalho do analista é em grande parte o de situar (compreender) – e não apenas refletir – o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido.” (ORLANDI, 2008, p.25)

À medida que se realiza a pesquisa é que o corpus discursivo de análise vai se criando. É claro que não estamos dizendo que ao realizarmos uma pesquisa com um corpus em formação estamos realizando escolhas conscientes. Assim como os artistas do bordado só podem utilizar as representações que os significam ligando-as aos seus processos inconscientes, um pesquisador constrói seu corpus a partir de sua interação com um dispositivo teórico com o qual entra em contato durante seu percurso de pesquisar, mas não podemos dizer que estas escolhas se dão de maneira linear e regular. Pesquisa e formação do corpus discursivo se dão na relação justamente porque entendemos as

relações de sentido como relações que se estabelecem à medida que a pesquisa se constitui e é nesse movimento que nascem tanto corpus, quanto pesquisador.

Assim como o bordado surge dos movimentos de interação entre viver, reconhecer (inconscientemente) e representar a vida que se vive, um percurso de pesquisa surge das relações de sentido que vão sendo estabelecidas entre materialidade linguística, pesquisador e dispositivo teórico e analítico, desta forma, um percurso nunca será igual ao outro.

Por esta razão um percurso de pesquisa em AD jamais poderá ser ensinado de maneira precisa. Pesquisa e sujeito pesquisador se constituem à medida que a pesquisa vai acontecendo e os sentidos emergindo. A construção do corpus discursivo segue esse movimento e é encarado como resultado e novo começo. É o resultado de um movimento inicial de investigação que parte de uma materialidade linguística - corpus inicial, que nesta pesquisa é o site *Seja um Professor* - e as relações estabelecidas com outras materialidades linguísticas que, ao longo do percurso, encadeadas, nos fazem entender as ligações entre o intra e o interdiscurso.

Materialidades linguísticas, inicialmente, são submetidas a um processo que Orlandi (2013) caracteriza como desuperficialização que nos leva, através de estudos dos elementos linguísticos e das relações intra e interdiscursivas, às formações discursivas que possibilitaram aqueles dizeres. Ou seja, a desuperficialização é um processo que leva o pesquisador às formações ideológicas as quais os dizeres analisados se ligam. Então, é a partir do corpus inicial que se chega ao corpus discursivo, mas sua identificação não é o fim da pesquisa, mas o início de uma nova etapa de investigação que imediatamente nos levará ao início de um novo processo de descrição e análise levando em conta, desta vez, não apenas o que se está sendo dito, mas o que proporcionou esse dizer.

A análise dos efeitos de sentido sobre o que é ser um professor no Brasil não poderia se ancorar apenas nos dizeres trazidos pelo portal *Seja um professor*, então, em nosso movimento de análise e construção do corpus discursivo trouxemos também dizeres de revistas científicas, legislações e projetos oficiais de formação de professores propostos pelo MEC. Com nosso corpus discursivo procuramos entender o trabalho das ideologias práticas na linguagem que circula no Brasil sobre ser um professor e de como a formação do professor de português é entendida quando ele já está exercendo sua profissão.

Para a realização dos gestos de interpretação aqui apresentados, construiremos um dispositivo analítico que, através da descrição e interpretação, pretende realizar a análise do corpus discursivo para que entendamos as possibilidades de significação das materialidades simbólicas nele apresentadas. Tentamos produzir “um conhecimento a partir do próprio texto porque o vemos como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa” (ORLANDI, 2013, p.18), que se revela a partir de sua materialidade linguística.

Bordados são linguagens. Palavras são linguagens. Utilizamos as linguagens para darmos sentidos a nossa relação com o simbólico e nossos gestos de interpretação se dão sempre na tentativa de entrar em contato com os processos nos quais essa linguagem se constitui para podermos interpretar as relações estabelecidas entre sujeito, história e ideologia. Palavras e bordados são materialidades simbólicas, portanto, materialidades que para serem compreendidas precisam ser postas em relação com o próprio simbólico que as constitui.

Do ponto de vista de nossa filiação teórica, pensamos os processos de funcionamento da linguagem a partir das relações que se estabelecem entre o histórico, o político e o ideológico em processos de subjetivação dos indivíduos, que se constitui sujeito do discurso a partir de possibilidades de identificação. Para entendermos os processos de subjetivação dos indivíduos, temos que entender com Althusser (1980 p.93) que "a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos". Todo indivíduo utiliza a linguagem em práticas sociais que a todo o momento funcionam na tensão entre a representação e a não-representação das ideologias que produzem seus efeitos nessa tensão. O trabalho da ideologia é constitutivo dos processos discursivos que possibilitam nossos dizeres fazendo com que nos identifiquemos com determinadas posições discursivas e esse é o processo de subjetivação. Subjetivação, ou processo de individuação, é um mecanismo inconsciente de interpelação, através do qual processos discursivos possibilitam ao indivíduo mecanismos de identificação com os sentidos que estão circulando através dos discursos em uma formação social. São processos de identificação que permitem que um indivíduo se reconheça como professor. Por estar inserido em práticas sociais que dizem quem ele é, o professor pode dizer e se reconhecer dizendo/sendo.

Ao realizarmos nossas análises sobre o funcionamento da linguagem e os processos de identificação que levam os indivíduos a se reconhecerem professores, pensamos sobre os processos de individuação dos sujeitos professores a partir das ideologias que funcionam nas práticas sócias as quais estes sujeitos estão inseridos. Para entendermos o que é ser um professor analisamos os processos discursivos de algumas formulações que “nomeiam” esses professores e para entendermos a formação de professores analisamos os processos discursivos de formulações que se destinam a essa formação. Procuramos entender o simbólico na sua relação com o político na construção dos sentidos.

Capítulo 2 - Linguagem, ideologia e processos de identificação: Seja um Professor (!)

2.1 Seja um Professor (!) ou de como é possível ser um professor no Brasil

A linguagem em seu funcionamento discursivo e as questões da opacidade da língua (ORLANDI, 2013) ao serem estudadas fazem emergir sentidos presentes no não dizer. Não dizem, mas utilizam estruturas sintáticas que podem levar-nos a entender que até mesmo o aparente silêncio foi construído em um movimento de querer/poder dizer. Procuraremos agora por sentidos que nas palavras e estruturas aparentemente estabilizadas que utilizamos e que estão ligadas a noção de que somos o início e o fim do que queremos dizer reclamam por sentidos outros que, na opacidade da língua, dão sentido aos discursos sobre o que é ser um professor no Brasil.

Nossa finalidade última, assim como a do artista bordador, é a de apresentar a imagem pronta para o expectador, é a de construirmos nesse percurso investigativo alguns sentidos possíveis para as relações que se estabelecem entre ser professor de português e o ensino da língua portuguesa no Brasil. No entanto, para chegarmos às formulações sobre ser um professor de língua portuguesa percorremos algumas formulações no portal *Seja um Professor* que nos fizeram iniciar a construção de nosso corpus discursivo não pelos sentidos últimos de nossa pesquisa, mas pelo próprio sentido do que é ser professor.

No cruzamento de slogans e dizeres trazidos pelo site, formulações trazidas pelas legislações construídas historicamente sobre o trabalho docente e sobre o ensino (LDB 9394/96, Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei Nº 4.344, de 9 de abril de 1942) com dizeres de um texto publicado em 1949, na Revista *Ciência Hoje*, da *Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência* analisamos, discursivamente, as possibilidades de sentido do que é ser professor no Brasil. Aqui vale a pena destacar que não se trata de qualquer revista de divulgação científica, mas “da” primeira revista de divulgação científica publicada no Brasil, com todas as implicações históricas, políticas, sociais e discursivas que um acontecimento histórico como esse causam em uma formação social. Com nossas primeiras análises buscamos entender se as marcas das posições ideológicas que possibilitam essas formulações estão de acordo com as possibilidades históricas de desenvolvimento da profissão docente.

Gestos de interpretação nos levam a analisar os discursos como quem sabe que os sentidos não estão postos. Gestos de leitura nos fazem construir filiações que mostram que não existe uma interpretação que precise ser “encontrada” nas formulações para que se chegue às formações ideológicas do interdiscurso, mas nos levam a entender que nosso movimento de análise é justamente uma tentativa de entender que “a interpretação faz o sentido” (ORLANDI, 2012a, p.83). Portanto a construção do dispositivo teórico, assim como a análise propriamente dita se ancora nas condições de produção dos discursos apresentados em nossa pesquisa.

Essa análise das condições de produção passou pela análise dos contextos históricos (Materialismos Histórico) das formulações. Através desse gesto mostramos que os discursos ali apresentados foram possibilitados pelo interdiscurso e seus sentidos são construções possibilitadas por uma história. Ao reconhecer que os sentidos são possibilitados tanto pelo que se está dito nas escolhas "mais ou menos conscientes" (PÊCHEUX, 2012a), quanto pelo silêncio constitutivo das mesmas "escolhas" e ao considerarmos, nesse movimento, a subjetivação dos indivíduos (Psicanálise) é que fazemos Análise de Discurso.

É no entremeio de todas estas questões que se dá a nossa posição de entendimento dos estudos da linguagem como uma possibilidade de resistência. Resistência não só aos sentidos estabilizados, mas ao próprio ato de pesquisar linguagem, vendo-o como palco de discussões, para além de tudo, políticas. Salientamos que as análises aqui apresentadas seguem o que Pêcheux (2012^a, p.57) apresenta sobre a responsabilidade do analista ao realizar suas análises, pois “face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade.”

Nossos primeiros gestos de interpretação partem da hipótese de que os dizeres do portal *Seja um Professor* funcionam como uma forma de propaganda governamental (BOLZAN e MUTTI, 2013) e estariam ancorados em um discurso neoliberal de responsabilização dos indivíduos por questões de caráter econômico e social que deveriam ser uma obrigação dos governos. Para essa interpretação utilizamos a noção pecheuxtiana de “língua de Estado” e seu funcionamento na propaganda. A língua de Estado é, segundo Pêcheux (2011):

uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição e a mascarar a existência das relações de classe: ela usa uma falsa aparência para contornar indefinidamente o que todo mundo sabe e que ninguém pode dizer. Esta língua tende assim a passar pelo real, a representá-lo sem distância, a constituir seu equivalente: o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados performativos. (p.86)

Interessa-nos pensar sobre o funcionamento da linguagem que tenta contornar as aparências do que “todo mundo sabe e ninguém pode dizer”. O que pretendemos entender é como essa linguagem funciona ao se “passar pelo real” nos enunciados da propaganda.

Pensar sobre as formulações que podem ser inscritas nos discursos da propaganda e em suas condições de produção é pensar com Pêcheux e Orlandi sobre as validações de um discurso que é a materialização do trabalho da ideologia (ORLANDI, 2013).

Abaixo a imagem do layout do portal em sua tela inicial para apontarmos como aparecem dispostas as formulações que aqui serão analisadas.



Ao falarmos sobre o corpus inicial de nossa pesquisa no item 1.2, apresentamos a descrição do portal que Bolzan e Mutti (2012) realizaram, mas achamos conveniente apresentá-lo novamente, desta vez sobre nosso olhar, porque as "escolhas" feitas ao descrever nosso objeto de análise já começam a indiciar nossas tomadas de posições.

O site apresenta inúmeras possibilidades de navegação e cada uma delas nos faria viajar por um caminho na tentativa de perceber o interdiscurso que possibilitou o que está

sendo dito. Nossa opção foi a de iniciarmos as análises com o slogan: “*Seja um Professor. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos*”, que, por se apresentar logo no início da página nos parece ser uma formulação importante a ser considerada ao falarmos sobre o portal.

Uma primeira leitura da formulação proposta pelo site já nos permite entender, pelo deslizamento de sentido apresentado pelos dizeres “*mais desenvolvido, mais justo e com oportunidade para todos*”, que o Brasil não é um país com oportunidades para todos, talvez porque precise ser “mais desenvolvido” e “mais justo”. Esta é uma interpretação possível, mas ela também nos coloca ainda mais a questionar, por que ser um professor teria uma “relação” com tudo isso?

Esses dizeres sobre um país injusto, desigual e sem oportunidades se encontra justamente no que não está dito, mas que não deixa de significar. Essa interpretação parece corroborar com o que apontamos sobre a língua de Estado, quando colocamos que ela “usa uma falsa aparência para contornar indefinidamente o que todo mundo sabe e que ninguém pode dizer” (PÊCHEUX, 2012b, p.86).

As análises das escolhas - e sempre que tratarmos de escolhas em nossas análises estaremos falando com Pêcheux (2012b) em escolhas "mais ou menos conscientes" - lexicais e sintáticas presentes no slogan em questão nos levam a entender o trabalho da língua de Estado. A sentença começa com um imperativo formado pela expressão *Seja um Professor*. *Seja* é a construção verbal do imperativo do verbo ser conjugado com o pronome você. Você é a segunda pessoa nas situações de comunicação, pois é com quem se fala, mas os verbos diante do pronome você se conjugam na terceira do singular.

O modo imperativo do verbo pode indicar convencionalmente uma ordem, um pedido ou uma sugestão e se atentarmos para a questão da construção da conjugação do pronome você veremos que o imperativo para esse pronome é formado pelo modo subjuntivo do verbo. O modo subjuntivo indica dúvida, possibilidade, não expressa a certeza da ação verbal. Então se analisarmos os dois contextos ainda veremos que, normalmente, ao falarmos com uma segunda pessoa no imperativo, a construção da conjugação obedeceria a regra geral e se faria com a segunda pessoa do verbo no modo indicativo, que pela normatização gramatical, exprime certezas, realidades ou coisas que aconteceram ou acontecerão.

É interessante apontarmos alguns aspectos das escolhas gramaticais, pois sabemos que a língua e sua estrutura nos levam para os discursos presentes e suas possibilidades de formulação. Ainda sobre o pronome você, em Portugal o uso do referido pronome era considerado como uma possibilidade apenas se as pessoas de classes sociais elevadas quisessem se referir às classes sociais menos favorecidas. O contrário não era permitido. Ou seja, você, no português de Portugal é um pronome que se emprega apenas de "superior para inferior, em idade, classe social e hierarquia." (CUNHA e CINTRA, 2001). Então, enunciar a partir do pronome você em um site de propaganda governamental nos parece ainda carregar essa hierarquia. Aqui entendemos que não se enuncia a partir da mesma posição-sujeito, mas de uma posição considerada superior, a de quem está no poder.

Não temos um discurso de quem é professor para chamar outros a serem. Poderíamos pensar em acrescentar um Também a essa formulação, “Seja você também um professor!”, e então estaríamos em uma enunciação que não reproduziria as hierarquias sociais contidas na memória discursiva do uso do pronome você. “Seja você também um professor!” não seria um discurso sobre, de quem está enunciando a partir do site de uma instituição de poder, o Ministério da Educação, mas seria um discurso de, de alguém que já é professor e chama os estudantes do Ensino Médio a escolherem as Licenciaturas como profissão. A formulação *Seja um professor* parece ser uma “ideia-ordem” de quem enuncia a partir do poder.

Essa ideia-ordem de ser um professor que inicia o slogan já chega sem saber para quem é endereçada a partir das escolhas feitas ao dizer. A alternância entre indicativo (certeza da ação verbal) e subjuntivo (incerteza da ação verbal) começam a indeterminar quem é esse sujeito professor. Que ao ser associado ao pronome você e sua história no uso da língua já chega carregado de sentidos. Sentidos que não estão explícitos, mas que, de alguma forma, causam um estranhamento ao ouvirmos: *Seja um Professor*.

A ideia de **ser** não parece condizer com a situação em que vemos os professores **sendo**. Alguma coisa escapa aos sentidos do que se quer representar ou se coloca ideologicamente justamente representado por todas as escolhas feitas. Em um país que não oferece condições dignas de trabalho aos seus professores como o Brasil, um “chamamento” para que os jovens escolham essa profissão, em nossa opinião, não poderia

vir de outra maneira que não ligada a toda a história da escolarização do Brasil. História que sempre colocou o sistema de ensino a serviço do sistema econômico dominante. A história da escolarização no Brasil contribuiu para a (re)produção de todas as desigualdades sociais e econômicas que marcaram a sucessão de poderes administrativos de nosso Brasil (colônia!).

Ao tentarmos entender essa nossa observação sobre as diferenças entre as possibilidades de **ser** apresentadas pelo governo em sua propaganda e as condições que vemos os professores **sendo**, encontramos um site, o Desciclopédia, que parece mostrar o que estamos querendo dizer. Ou seja, a Desciclopédia parece ser a voz de um sujeito que não está enunciando a partir do discurso do poder, não está enunciando sobre e por isso pode trazer alguns contrapontos envolvidos entre o **ser**, enunciado pelo governo em um futuro porque quando vemos os professores **sendo**, no presente, as condições de ser apresentadas no site não são. A Desciclopédia faz justamente um contraponto à campanha *Seja um Professor*. Já no título do site quando ele expõe que a página tratará da “Campanha Seja um Professor” a formulação “Você quis dizer: Não Seja um Professor” é acrescida mostrando para o leitor que há algo de estranho no site do MEC se pensarmos nas condições que o país oferece para os professores serem.

Interpretar as oposições apresentadas no site não significa que o que queremos é dizer quais formulações estão certas e quais estão erradas, mas apontar que existem contradições nas maneiras de se representar o professor de Educação Básica e o site do MEC parece ter se esforçado para que essas contradições fossem apagadas, sem entender que é justamente na opacidade da língua e em suas contradições que podemos interpretar os discursos que permitiram as formulações.

A Desciclopédia apresenta como conclusão a formulação “Ser professor é ruim, mas o MEC tem de ficar fazendo propaganda fingindo que é bom para que alguém queira ser” que acreditamos também contribuir para a circulação de um discurso de desvalorização do professor. As conclusões do site parecem se ancorar em notícias que vemos sobre a educação e os professores que também não rompem com o discurso dominante de responsabilização do professor pelas questões econômicas e sociais do Brasil, mas o que queremos apontar aqui é que, de alguma forma, a Desciclopédia parece nos dizer que as formulações do site do MEC precisam ser analisadas.

Prosseguindo a análise do site *Seja um Professor* observamos que a utilização de artigos indefinidos é outra marca do slogan em questão. Logo após o imperativo *seja* encontramos o artigo indefinido *um*. A ideia-ordem é que alguém *seja um professor*. *Um professor...Que professor?* O artigo indefinido parece funcionar para que a língua de Estado faça com que essa "falsa aparência" de que o portal passa sobre saber o que é ser um professor continue "contornando indefinidamente o que todo mundo sabe e ninguém pode dizer" (PÊCHEUX, 2012b). Ou seja, ser um professor não é tão fácil quanto o site parece querer nos convencer. Todos sabemos das condições de trabalho e de desprestígio social dos professores em nosso país, mas parece que diante do site do MEC essas condições são silenciadas. O uso do artigo indefinido também pode nos remeter a ideia de que não sabemos o que é ser um professor e o site, por sua vez também não explica. E aqui podemos utilizar a Desciclopédia para realizar esse deslizamento de sentidos. O que o MEC não pode dizer, mas que todos sabem, a Desciclopédia diz.

A formulação "*Seja um professor. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos*" nos leva a perceber que o site não define o que é ser professor, por isso utiliza o artigo *um*, mas assim que mostra a indefinição do que é ser um professor liga a figura do docente às questões de desenvolvimento, justiça e oportunidade no país. Mais uma vez, a própria construção sintática nos direciona a evidências do trabalho da língua de Estado (PÊCHEUX, 2012b). Ao utilizar pronomes indefinidos (*um*) para caracterizar o Brasil e advérbios de intensidade (*mais*) para apresentar os adjetivos *desenvolvido* e *justo* para falar sobre o país causa um efeito de sentido que tenta "contornar indefinidamente" (PÊCHEUX, 2012b) o que todo mundo sabe sobre nosso país, mas que ninguém pode dizer. As palavras que apresentam as qualidades do país, os adjetivos, são fortes e dizem coisas que sempre ouvimos sobre o Brasil, mas sempre ouvimos esses adjetivos associados a um futuro, parece que ele vai ser desenvolvido (*um dia...*). Os adjetivos *desenvolvido* e *justo* chamam a nossa atenção para os sentidos que construímos do país que queríamos ter e deixam em segundo plano (e que esse segundo plano não seja entendido como menos importante, porque é justamente a junção de advérbio e adjetivo *mais* a condição do imperativo que causam o efeito que estamos sugerindo nessa análise) o advérbio de intensidade *mais*, que é justamente o que causa o efeito de responsabilização entre ser *um professor* e ter *um Brasil mais desenvolvido e mais justo*.

O efeito de sentido de responsabilização do professor ainda pode ser observado nessa formulação quando pensamos que o imperativo dá uma ordem-sugestão, responsabilizando um professor, que não se sabe quem, por um país melhor. No entanto, como os sentidos não estão evidentes mas presentes exatamente no trabalho da ideologia em funcionamento na língua de estado, o sentido de responsabilização não é explícito e o discurso parece trabalhar como aponta Pêcheux (2012b p.86) como "uma série de estratégias de discurso destinadas em evacuar qualquer contradição e a mascarar a existência das relações de classe (...)". O trabalho da ideologia aqui interpela o indivíduo fazendo-o achar que se "escolher" ser *um professor* não estará escolhendo realizar o estudo sistemático de algum conhecimento e através da produção desse conhecimento realizar atividades de ensino, mas escolhendo e se responsabilizando por construir *um Brasil mais desenvolvido, mais justo*. Sem ao menos saber o que é um Brasil mais desenvolvido e mais justo, pois estas características são apresentadas na própria história de nosso país como indefinidas. A única coisa que sabemos é que sempre ouvimos que o Brasil se tornará um país desenvolvido, mas esse dia parece nunca chegar. E poder formular da posição-sujeito que diz sobre essa responsabilização do professor é uma condição de produção que encontramos na memória discursiva da história da educação em nosso país e é isso o que mostramos em nossa pesquisa.

Que espécie de responsabilização é criada ao se relacionar o trabalho docente à construção de um país “mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”? Desta forma, estaria a língua de Estado agindo, através de uma propaganda velada – uma vez que o site não se coloca como um site de propaganda – para reforçar as formas de assujeitamento do indivíduo? Estariam a língua de Estado e a propaganda do MEC contribuindo para que um conhecimento discursivo sobre o que é ser um professor se construa fundado no discurso neoliberal de self-government (PÊCHEUX, 2012b), produzindo assim a responsabilização do indivíduo por questões que são, na verdade, econômicas, sociais e políticas.

E no meio de todas essas questões ainda nos perguntamos sobre como é possível um governo que se coloca como um partido de esquerda, ou seja, ligado às classes populares, reproduzir um discurso tão próximo dos interesses financeiros de uma classe dominante. Como um governo comprometido com a Educação pode, através de uma

propaganda de governo, desvalorizar o professor e fazer dele um profissional nunca pronto sem perceber que suas formulações estão sendo utilizadas nesse sentido?

Para entendermos a língua de Estado e o funcionamento discursivo do site analisado, temos que entender o que Pêcheux (2012b) nos apresenta em um estudo sobre as técnicas utilizadas nas propagandas de governo realizadas pelo russo Sergei Tchakhotin, que fundamentava seu trabalho no estudo e aplicação de teorias biopsicologizantes de dominação dos indivíduos para realizar campanhas políticas.

Sabemos que a AD não trabalha com a noção de indivíduos ao pensar as questões da linguagem, mas com a noção de sujeito posta pela psicanálise, um sujeito cindido, advindo da ação da ideologia na interpelação dos indivíduos; esta categoria sujeito, na AD, não ocupa lugares sociais, mas posições no discurso que são possibilitadas por formações imaginárias. Assim, a análise e interpretação de Pêcheux (2012) sobre o trabalho de Tchakhotin vai além da noção da influência nos indivíduos exercida pelas teorias biopsicologizantes, Pêcheux (2012b) analisa o trabalho da ideologia no funcionamento da linguagem nas propagandas de governo, fazendo-nos entender as posições ocupadas, tanto por quem formula os dizeres na língua de Estado (posição-autor), quanto por quem as interpreta, colocando-se na posição-leitor. E essa análise só se constitui pela filiação de Pêcheux ao materialismo histórico, pois somente esse tipo de análise poderia entender o trabalho da ideologia na linguagem da propaganda para além de aspectos biopsicologizantes que segundo a psicologia social agiriam sobre os indivíduos.

O que queremos pensar é nos sentidos que as formulações propostas no site do MEC podem trazer e que delimitam o que pode ser um professor e como o trabalho da ideologia pode ser reconhecido no funcionamento dessa linguagem.

Dessa maneira, admitindo a historicidade nos processos de formulação da linguagem, Pêcheux (2012b) nos apresenta a língua de Estado como parte desse trabalho da ideologia no assujeitamento dos indivíduos. Essa interpelação do indivíduo em sujeito pelo trabalho da ideologia talvez possa ser comparada ao que encontramos nas formulações do site *Seja um Professor*, porque Pêcheux (2012b) ao apresentar um estudo que nos faz reconstruir um percurso histórico para que entendamos o trabalho da ideologia no assujeitamento causado pela língua de Estado no trabalho do russo Tchakhotin, também nos mostra que essa língua de Estado era a forma que os governos dominantes

utilizavam para fazer política. E o que é o site se não uma forma de política do Ministério da Educação?

Ao admitimos os dizeres do site como uma forma de fazer política de Estado sobre as concepções do que é ser *um professor*, temos que admitir que os discursos ali representados só são possíveis porque os ancoramos em dizeres já formulados anteriormente sobre ser professor e que estes fazem parte de uma memória discursiva que possibilita o próprio dizer. Então, o site não romperia com os sentidos históricos já postos sobre ser *um professor*.

Durante o processo de construção de nosso corpus discursivo, quando pensávamos sobre os dizeres possibilitados pelo interdiscurso sobre ser um professor, incorporamos ao nosso corpus inicial alguns dizeres apresentados na primeira edição da revista *Ciência e Cultura*, de 1949 – revista organizada pela Sociedade Brasileira para o progresso da *Ciência* – nos quais um professor da Universidade de São Paulo, Paulo Sawaya, na seção *Comentários*, fala sobre a formação dos professores do Ensino Médio. As seguintes formulações foram retiradas da revista *Ciência e Cultura*, nas páginas 40 e 41:

O recente concurso que acaba de efetuar-se representa um passo bem auspicioso no melhoramento tão desejado do ensino médio. Apesar das falhas e dos contratemplos, o fato de o concurso ter-se realizado, indica só por si, a vontade que os dirigentes do ensino têm de acertar a via para sairmos da confusão reinante.

Muito se tem discutido, entre nós e no estrangeiro, sobre esse grau de ensino, e até hoje ainda não se encontrou solução satisfatória para as inúmeras questões suscitadas. Ninguém duvida que atravessamos séria crise do ensino médio, que não é unicamente nacional, e sim internacional

(...)

Os recentes exames de admissão às escolas superiores mostram, à sociedade, falta de preparo dos candidatos (...) Uma das causas, entre muitas, dessa situação, é o baixo nível cultural do professorado do ensino secundário (...) chamados para atender às necessidades crescentes dos ginásios e dos colégios, é natural que o seu nível de cultura seja, salvo honrosas exceções, extremamente baixo.

(...)

Pode ter sido um meio falho de escolha dos professores - e lacunas houve, inúmeras - mas ainda é a que se recomenda para a melhoria do professorado.

(...)

Inscreveram-se 29 candidatos, dos quais 13 professores licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e o restante, não licenciados, apenas registrados na Divisão do Ensino Superior.

(...)

As duas primeiras provas (escrita e oral) destinaram-se à demonstração de cultura.

(...)

Parece que os professores dos cursos secundários não cultivam a ciência que ensinam.

A formulação apresentada na revista científica parece se ancorar na mesma formação discursiva neoliberal que coloca no indivíduo a responsabilização pelo sucesso ou fracasso de suas realizações quando fala dos professores de Ensino Médio.

Ao trabalharmos com as formulações da revista começamos a pensar sobre as condições de produção dessas formulações, pois os discursos que ancoram esses dizeres de 1948 parecem ser parecidos com os dizeres vinculados pelo site do MEC de 2009 a 2014. Para analisarmos as formações ideológicas a que esses discursos se vinculam é preciso pensar que os dizeres da revista são formulados por um professor universitário e isso nos diz sobre o que está sendo dito.

A História de Educação no Brasil (ZOTTI, 2006) nos diz que em 1948 não existia uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, mas que desde as reformas de Francisco Campos (1931) e de Gustavo Capanema (1945) as tentativas de se estabelecer um domínio da federação sobre as questões da educação eram realizadas através de Leis Orgânicas de Ensino. As leis orgânicas foram feitas para que o governo atendesse ao que estava chamando de democratização da educação, mas que, na verdade, era uma adaptação às necessidades econômicas e financeiras da época, pois o país estava virando um país industrial e precisava "educar" a classe trabalhadora. Uma forte divisão entre a educação da elite e a educação da classe trabalhadora (re)começou a se institucionalizar em forma da legislação (o jurídico) vigente que separava ensino técnico da classe trabalhadora e o do ensino propedêutico da elite que prosseguiria seus estudos na universidade. Nossas análises nos próximos capítulos apontaram, na reconstrução de outros processos discursivos, que essa divisão entre a educação das classes dominantes e das classes dominadas já estava na base da constituição da instituição escola no Brasil.

Por isso, os discursos que circulam na formulação do professor universitário aparecem com esse efeito de evidência de que os professores do então ensino secundário (sempre) foram despreparados por uma espécie de “falta de cultura”.

A relação de hierarquia entre a posição professor universitário e a posição professor de ensino médio são marcadas no discurso trazendo para o professor de ensino médio os sentidos da responsabilização pela sua formação. Quando o professor universitário diz "é natural que seu nível de cultura seja, salvo honrosas exceções, extremamente baixo" ele está reproduzindo os discursos que o colocam, como professor universitário, em uma posição privilegiada em relação à produção de conhecimentos e como veremos adiante, essa posição privilegiada na construção dos conhecimentos é uma construção histórica que pouco a pouco foi tirando do professor de Educação Básica as possibilidades de autoria de seu conhecimento, deixando esse lugar, o de autor para os professores universitários. Ele está estabilizando os sentidos da ideologia dominante que funciona no sentido de validar o que Pêcheux(2014) apresenta em seu texto Ler o arquivo hoje como "a divisão social da leitura" quando diz no funcionamento da ideologia há pessoas autorizadas a realizar a leitura do arquivo e há pessoas que só são autorizadas a reproduzir essas leituras.

Algumas das formulações apresentadas pela revista como *a vontade que os dirigentes de ensino têm de acertar a via para sairmos da confusão reinante, ninguém duvida que atravessamos séria crise do ensino médio, mas ainda é a que se recomenda para a melhoria do professorado, falta de preparo dos candidatos, Parece que os professores dos cursos secundários não cultivam a ciência que ensinam*, se ligam às formulações do site do MEC por terem sido possíveis através de suas ligações às formações ideológicas que autorizam os discursos sobre a educação dos jovens e sobre o que é ser um professor. Aqui também podemos entender que os professores do ensino secundário ainda precisam ser, não são e ainda que eles são responsáveis pela “crise do ensino médio” porque essa crise será resolvida com a “melhoria do professorado”. É sempre um futuro, um vir a ser, que não combina com um presente, sendo. Ou seja, o site do MEC apenas reproduz o que se discursiviza sobre o professor em nosso país.

Pensar nas formações ideológicas é pensar no interdiscurso que nos mostra que a linguagem e a ideologia trabalham assujeitando os indivíduos. As posições professor universitário, assim como as posições professor do ensino médio, ou seja, as posições de

autorização e desautorização para a produção de conhecimentos, são marcadas pelas formações ideológicas presentes na luta de classes. Podemos ver que um governo brasileiro que começou a legislar sobre a educação (entre 1931 e 1942) para, sobre a tentativa de convencimento de que se preocupava com a qualidade, agir em favor de uma superestrutura econômica de base (ALTHUSSER, 1980) está agindo em nome das formações ideológicas neoliberais para manter o poder econômico da classe dominante e isso não tem ligação nenhuma com a qualidade da educação, mas com uma estrutura econômica e social.

Tanto as formulações do site, quanto as formulações das revistas contribuem para a circulação dos sentidos de que o indivíduo professor é responsável pela sua profissão e que será um melhor profissional na medida em que conseguir regular sua formação. E aqui estamos demonstrando que não existe um indivíduo professor, mas existem sentidos que possibilitam ser um professor na medida em que ideologias são responsáveis por colocar em prática a subjetivação desses indivíduos. A ideologia que trabalha na reprodução de discursos na forma de estabilização de sentidos (ORLANDI, 2013) interpela os indivíduos e os transforma em sujeitos professores e a ideia de ser um professor, embora no site pareça ser representado por discursos que possibilitem boas condições de exercício da profissão, acabam por reproduzir os discursos neoliberais que insistem em manter suas ideologias práticas, mesmo em ações - como a ideia do site para uma campanha publicitária de promoção do magistério - em pleno funcionamento através dos discursos. Pêcheux (2009) aponta que a ideologia trabalha nos AIEs propostos por Althusser (1980) justamente para reproduzir as relações de dominação, mas que esse trabalho não se dá de maneira abstrata. É exatamente nas práticas de linguagem, ou seja, no trabalho da ideologia, que essa reprodução se "estabiliza"

na luta ideológica (não menos que nas outras de luta de classes), não há "posições de classes" que tenham existência abstrata e que sejam posteriormente aplicadas aos diferentes "objetos" ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. De fato, é aí que a ligação contraditória entre a reprodução e a transformação das relações de produção articula-se no nível ideológico, na medida em que não são os "objetos" ideológicos, tomados um a um, mas a própria divisão em regiões (Deus, Ética, Lei, Justiça, Família, Saber, etc) e as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem o que está em jogo na luta ideológica de classes.

Assim, o predomínio da ideologia dominante (a ideologia da classe dominante), que se caracteriza, no plano ideológico, pelo fato de que a reprodução das relações de produção "triumfa" sobre sua transformação (obstaculariza-a, lentifica-a ou a suprime nos diferentes casos), corresponde menos a manter idêntica cada "região" ideológica, isoladamente considerada, do que a reproduzir as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões. (ZIZEK, 2013 p.145)

Pensar na memória discursiva que possibilita os discursos do site do MEC e em suas condições de produção é pensar com Pêcheux (2012b) nas teses que validaram o trabalho da ideologia na produção do assujeitamento dos indivíduos. E o exemplo exposto acima mostra que a ideia de responsabilização dos professores pela desvalorização de sua profissão não é um discurso atual, mas se confunde com a própria história de legislar e fazer comentários sobre a educação básica no Brasil. Assim como de a constituir na divisão entre a educação básica e a educação superior, não só como modalidades diferentes de educação, mas principalmente como educações que possuem autorizações diferentes ao lidar com a produção do conhecimento. A educação superior está autorizada e produzir conhecimento, enquanto a educação básica precisa reproduzi-los.

Aqui, através do movimento de interpelação do indivíduo em sujeito, realizado pela ação da ideologia, mais precisamente na forma sujeito jurídico do sistema capitalista, podemos perceber que o que está representado como professor não é um indivíduo, mas uma formação imaginária, que desloca o sentido de ser professor de um lugar do indivíduo para uma posição sujeito no discurso (ORLANDI, 2013) e é a partir dessa posição que continuaremos nossas análises

As formulações do site podem ser analisadas a partir do entendimento de que a posição-autor é ocupada, neste caso, por aqueles que estão exercendo o poder político dentro do Ministério da Educação e, por mais que se trate de um partido de esquerda, o discurso nos mostra que as formulações apresentadas não rompem com a ótica dominante que era caracterizado por posições políticas de direita nos governos anteriores. O discurso neoliberal é novamente validado, o mesmo discurso encontrado na formulação apresentada na revista científica e que, como veremos abaixo, também aparece nas formulações da legislação máxima da Educação em nosso país a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (doravante LDB 9394/96).

Aqui vale lembrar que para passarmos à análise da legislação na nossa discussão sobre as construções de sentido sobre ser professor encontrados no site *Seja um professor*, temos que nos remeter à noção da forma sujeito-jurídico (HAROCHE, 1987, apud ORLANDI, 2013), entendendo que o que contribui para o assujeitamento do indivíduo no sistema capitalista é a sua submissão à leis, mas essa submissão não se dá de maneira explícita, pois as leis parecem apontar para direitos e deveres e fazem com que os sujeitos tenham a sensação de autonomia perante a aparente transparência da linguagem jurídica. Lagazzi, (1988, p.25) destaca a questão da ambiguidade instaurada no sujeito pela ideologia jurídica, pois o discurso jurídico se dirige a um e a todos ao mesmo tempo, fazendo com que esse discurso seja direcionado “a uma massa uniforme de sujeitos assujeitados, que têm a ilusão da unicidade”.

Aqui trataremos brevemente do Capítulo VI da LDB 9394/96 intitulada “Dos profissionais da Educação”. E, mais uma vez, agora na linguagem jurídica, parece que o discurso neoliberal de responsabilização do indivíduo se mantêm, na medida em que seis de seus sete artigos são dedicados à formação dos profissionais da educação. A LDB, ao tratar dos profissionais da educação, fala quase que exclusivamente sobre a formação destes profissionais evidenciando, no que não está dito que estes profissionais estão sempre precisando de formação, parece que a legislação deixa implícito que os profissionais da educação nunca estão prontos para exercerem suas funções, pois o que se denomina “formação continuada” sempre se faz presente nos artigos do capítulo em análise.

As formulações apresentadas no site *Seja um professor* parecem se inscrever nesse discurso neoliberal e pragmático de que o cidadão é o responsável por se “tornar um professor”. A língua de Estado parece funcionar nesses slogans produzindo efeitos de sentido que validam os discursos jurídicos do “homem livre perante a lei” e essa liberdade individual parece leva-los ao controle de suas ações. Aqui podemos verificar o processo de assujeitamento do indivíduo no homem capitalista, como aponta Orlandi (2012b), porque os sujeitos apresentam formulações que se inscrevem em um discurso que os atravessa, esse é o trabalho da ideologia, que faz com que se percam as origens do que se está sendo dito, pois através de formações imaginárias, ocupamos posições na enunciação dos discursos que só podem ser entendidas por um percurso histórico que nos deixe um

pouco mais conscientes do trabalho do esquecimento como própria condição de dizer, conforme aponta Pêcheux (2009).

Porém vale ressaltar com Lagazzi (1988) que a forma-sujeito é dialética, que ela não é estanque e nem totalmente condicionada à formação discursiva a qual está vinculada e isso nos faz observar que após essas análises iniciais esta pesquisa continuará a investigar os discursos propostos pelo site do MEC, na tentativa de construir outros sentidos para a questão do que é ser um professor, sentidos que não só corroborem com o que aqui foi apresentado, mas sentidos que possam escapar à ótica dominante e apresentem novas possibilidades de significar a profissão docente. Uma forma de entender o que ser um professor nos é apresentada por Pfeiffer (2002)

Cabe falar deste lugar de construção e divulgação do conhecimento a partir do lugar do professor que tem sido incumbido, pelas práticas languageiras em que se insere o processo de escolarização, de divulgar o conhecimento. É preciso que se diga logo de saída que para se divulgar é necessário saber construir conhecimento. É este o lugar do professor: lugar de quem sabe construir para poder divulgar. (p.10)

Utilizar a AD como fundamentação teórico-metodológica é uma forma de questionar essas certezas apresentadas sobre o que é ser um professor no Brasil. Nos interessa entender os discursos que apresentam o professor como produtor de conhecimento e, por isso, capaz de ocupar o lugar de autor nos processos de ensino-aprendizagem. E é nesse caminho que prosseguem com nossas análises em busca dos sentidos do que é ser um professor de língua portuguesa no Brasil.

Iniciarmos nossas análises com os sentidos mais gerais sobre ser professor começou a nos dar pistas de que as políticas públicas são desenvolvidas a partir de discursos de poder. Quase todos os sentidos que vimos sobre ser professor de Educação Básica no Brasil mais o responsabilizam do que o ligam ao que Pfeiffer (2002) apresenta como uma relação entre construir e divulgar o conhecimento. O professor é colocado em uma posição de divulgador, mas as condições de exercer sua profissão, legitimadas pelas políticas públicas não o aproximam da condição de autoria, pelo contrário, deslocam as possibilidades de autoria do conhecimento para outros sujeitos, os cientistas e os professores universitários, (re)produzindo além de desigualdades sociais, possibilidades de subjetivação divergentes para professores universitários e para professores de Educação Básica. A partir de nossas conclusões preliminares entendemos que essa

relação de não-autoria dos responsáveis por divulgar o conhecimento na Educação Básica interfere de maneira capital nas metodologias e práticas de ensino, porque quem sabe construir conhecimento não precisa “receber” planos de aula prontos como o que acontece com os professores de Educação Básica.

Nossas discussões a partir da construção de conhecimento continuarão a mover nossas investigações e ousamos dizer sobre a reprodução de “planos de aula” porque seguiremos tentando entender como, nesse contexto de não autorização social de autoria se constituem os professores de português e se planejam políticas públicas para sua formação. A reflexão sobre as metodologias de ensino de português e a sua relação com a autoria dos professores foi possibilitada pelo próprio site *Seja um Professor*, que em uma de suas abas apresenta o Projeto Gestar II como uma formação oficial para professores que já estão em exercício em escolas públicas.

A partir daqui continuamos nosso percurso de pesquisa para compreendermos na tentativa de entendermos as relações entre o ensino da língua e as possibilidades de além de ser um professor, ser um professor de português no Brasil.

2.2 A formação das Línguas Nacionais: ser professor de português no Brasil

Para pensarmos sobre o ensino da língua e sobre a autorização social de produção dos conhecimentos linguísticos temos que pensar sobre os estudos da linguagem entendendo que, na história do pensamento eles se confundem com a própria possibilidade de se fazer ciência. Porém, por questões políticas de disputa simbólica pelo poder, na constituição do sujeito de direito do capitalismo, as ligações e relações constitutivas entre língua e ciência parecem ter sido apagadas nessa História (oficial, ligada aos discursos do poder) do Pensamento.

Apagamentos produzem efeitos de sentido e este, em particular, faz com que entendamos por verdades as formulações que circulam no discurso científico. É como se língua e história não fossem parte constitutiva das “verdades científicas” utilizadas como argumentos dos discursos de poder.

Os sentidos estabilizados no discurso científico são tomados como a própria ciência deixando-nos, às vezes, à margem dos processos históricos de constituição do conhecimento. É, portanto, o apagamento da História do fazer científico que produz os efeitos de verdade nos discursos científicos. O que pretendemos é "evidenciar que o processo de produção do conhecimento não está desvinculado das condições materiais de existência de uma formação social" (VIEIRA DA SILVA, 2001)

Ao admitirmos os estudos da linguagem na perspectiva da construção de um conhecimento histórico, que se dá por rupturas e não por continuidades (FOUCAULT, 2008) é que encontramos as possibilidades de escrever, nesse Capítulo 2, sobre a constituição do português como língua nacional (PÊCHEUX e GADET, 2010) para assim, chegarmos à institucionalização da Linguística em nosso país em um movimento de (re)construção dos sentidos sobre as possibilidades de produzir conhecimentos linguísticos e as autorização sociais para divulgá-lo.

Entendemos que tanto Foucault (2008) e seus estudos sobre o conhecimento linguístico e seu papel importantíssimo na construção do que entendemos por conhecimento científico, quanto Pêcheux (2009) e a teoria materialista do discurso e todos seus estudos sobre a própria constituição da Linguística enquanto ciência (PÊCHEUX, 2012; PÊCHEUX e GADET, 2010) situam nossa pesquisa e nossas análises na noção de

que os estudos da linguagem estão inseridos em um contexto mais amplo: o da própria condição de existência do conhecimento científico. Apoiamos nossas reflexões nos conhecimentos científicos produzidos no projeto de pesquisa denominado HIL - História das Ideias Linguísticas, que, em colaboração com França iniciou, em 1988, uma intensa pesquisa de (re)construção de sentidos, assim descrito por uma de suas idealizadoras

Em um programa de pesquisa em colaboração científica com a França, estabelecido em 1988, propus que nosso programa de pesquisa aliasse a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional, visando trazer contribuições específicas ao modo de pensar e trabalhar a questão da língua nos países de colonização. Tomava assim uma posição face à história das ciências. Buscava aí a nossa singularidade, em relação ao modo de se considerarem estas questões no continente europeu. Restava conhecer os nossos ganhos teóricos e compreender os aportes com respeito à história da ciência em geral. (ORLANDI, 2001, p.7 - HIST DAS IDEIAS LINGU)

A partir deste Capítulo, o leitor é convidado a percorrer conosco um caminho que nos levará a entender os estudos da linguagem como parte de uma possibilidade de (re)construir, através de alguns gestos de interpretação, os sentidos que colocam os estudos da língua portuguesa (nossa língua nacional) como parte das condições de produção dos sentidos sobre ser um professor de língua portuguesa no Brasil. E esse caminho será percorrido com a Análise de Discurso pela possibilidade de abertura à interpretação, ao simbólico e ao ideológico. Procuramos entender a relação entre as disciplinas e o conhecimento de maneira a compreender

a dispersão das disciplinas como uma necessidade que se sustenta na própria relação do conhecimento com a linguagem (com o discurso), sendo esta sempre sujeita à interpretação. O que significa afirmar a abertura do simbólico nessa relação com a dispersão do saber em seus diferentes discursos. (ORLANDI, 1994, p.54)

Apresentamos algumas análises realizadas em nosso corpus inicial, o site *Seja um Professor*, para construirmos possibilidades de filiações de sentidos de algumas materialidades linguísticas que dizem sobre o "perfil do profissional" de quem cursa "Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa". Tomamos esse caminho para mostrarmos que as relações entre o ensino da língua e a formação de professores não são relações óbvias e sempre "já-lá" dentro da constituição da disciplina Linguística, mas que a institucionalização dessa disciplina nos cursos de Letras nos coloca em contato com "esse

espaço disciplinar" que "faz aparecer uma outra noção de ideologia, passível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história." (ORLANDI, 1994, p.54). Entendemos que as Ideologias pensadas por nós no momento de nossas pesquisas com relatos autobiográficos são, na verdade, ideologias práticas que fazem parte do funcionamento da linguagem e que podemos interpretar através da construção de processos discursivos. Os sujeitos professores não sofrem a ação de uma Ideologia, mas fazem parte dos processos de relação entre linguagem e ideologia que tem "a noção de sujeito como mediadora (...) o efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá)" (ORLANDI, 1994, p.54), tornando-se, assim, professores de português.

A partir de nossas reflexões sobre o sujeito professor de português, interessa-nos entender se as políticas públicas de formação desenvolvidas para esses professores colocam esse profissional como autor de seus conhecimentos linguísticos e, portanto, autores de suas práticas pedagógicas, ou como (re)produtores dos discursos sobre a língua produzidos por quem está autorizado a produzir as ciências da linguagem, os linguistas. Interessa-nos compreender se professores de língua portuguesa da Educação Básica, nos sentidos que circulam sobre esse profissional nas materialidades linguísticas que os descrevem nas políticas públicas, estão autorizados a produzir "leituras de arquivo" (PÊCHEUX, 2010) em um exercício de autoria de suas práticas, ou se essa autoria nos estudos da linguagem está restrita aos professores universitários (como vimos no subitem 2.1 sobre a autorização social dos professores universitários tanto para produzirem leituras de arquivo, quanto para (re)produzirem sentidos sobre o professor de Educação Básica).

Já dissemos sobre a "leitura de arquivo" anteriormente, mas aqui sentimos a necessidade de explicitar para o leitor o que Pêcheux (2010) nos ensina sobre o arquivo e sobre a produção e estabilização de sentidos. Primeiramente gostaríamos de dizer que utilizamos a noção de arquivo da seguinte maneira "entendido no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão" (PÊCHEUX, 2010, p.51), por isso, ao escrevermos sobre as autorizações sociais de produção de leitura de arquivo por professores de português na Educação Básica, entendemos como "arquivo" tanto os documentos sobre a língua, produzidos pela Linguística, quanto os documentos sobre o ensino da língua, relacionados à Linguística aplicada e ao campo teórico Educação.

Estudos de Vieira da Silva (1998) e Pfeiffer (2002) apontam que uma das formas de subjetivação dos indivíduos nos centros urbanos modernos é a forma-sujeito "sujeito urbano escolarizado" e as políticas de formação e ensino da língua nacional são parte das condições de produção dos discursos que permitem a identificação dos indivíduos que moram em centros urbanos nessa posição-sujeito.

Desta maneira questões sobre a alfabetização, entendida como um dos primeiros passos para o ensino da língua, e sobre como se ensina a língua são essenciais em nossas discussões sobre os discursos sobre a formação do professor de português. Acreditamos que as categorias de análise apresentadas em nossa pesquisa - professor universitário, professor de Educação Básica e aluno - fazem parte dos sentidos construídos historicamente para a identificação dos indivíduos em sujeitos urbanos escolarizados, por isso a necessidade de entendermos sobre sua constituição.

Vieira da Silva (1998) aponta, em seus estudos discursivos sobre a História da Alfabetização no Brasil, que a própria possibilidade de falar sobre a alfabetização nos discursos científicos que estudam a "aquisição" da língua escrita se dá a partir da posição sujeito de quem foi alfabetizado, assumindo a função de autoria em um espaço urbano letrado, podendo, assim, produzir, com as autorizações sociais da leitura de arquivo, um discurso sobre o analfabeto, colocando-o em uma posição inferior e utilizando-o apenas como "discurso referido" (p.15). Procuramos entender a partir de nossas análises de discursos sobre as práticas de ensino de português, na Educação Básica e na Universidade, sobre a Linguística e sua constituição e sobre as políticas públicas de formação do professor da Educação Básica, quem possui as autorizações sociais para produzir os sentidos de como deve ser esse ensino. Ou seja, buscamos entender nessas representações se a subjetivação do professor de língua portuguesa da Educação Básica acontece com este ocupando uma posição de autor do seu conhecimento ou como um agente de um "discurso referido" sobre o ensino da língua.

Para continuarmos nossas reflexões situamos nossos gestos de interpretação relacionados à questão da circulação dos sentidos, entendendo que os sentidos que circulam se fazendo passar por verdades são os sentidos que historicamente ganharam a disputa simbólica pelo poder. Os efeitos de verdade que aqui procuramos analisar sobre a constituição da língua nacional e o ensino do português nas escolas públicas de Educação Básica colocaram em questão se "os aparelhos de poder de nossa sociedade

gerem a memória coletiva" (PÊCHEUX, 2010, p.51) através dos discursos que circulam nas políticas públicas e nas políticas linguísticas praticadas ao longo dos tempos.

O corpus inicial que possibilitou a (re)construção de processos discursivos que nos levaram à possibilidades de sentido sobre ser professor no Brasil também possibilitou a análise de outras materialidades linguísticas presentes no site *Seja um Professor*. Essas outras materialidades permitiram que formulássemos questões sobre o ensino da língua portuguesa e sobre ser professor de português no Brasil, quando, ao navegarmos pelo site, em busca de sentidos sobre ser professor, fomos levados a uma aba denominada "Como se tornar um professor" e esta aba apresentou-nos a possibilidade de chegarmos ao que o site chama de "Principais licenciaturas".

A partir das "Principais licenciaturas" apresentaremos nosso percurso de descrição e análise para tentarmos entender as "políticas de língua" (PÊCHEUX e GADET, 2010, p. 36) como parte das políticas de dominação de um sistema político que tem suas bases diretamente ligadas ao sistema econômico.

Alguns podem perguntar sobre os porquês dessa relação do político e econômico à questão das políticas de língua, ainda mais relacionando-as aos apagamentos da importância dos estudos da linguagem na História do Pensamento e da Ciência, sendo essa também uma pergunta que procuramos responder com nossas análises. Reconstruímos nas descrições e análises que se seguem processos discursivos que mostram como as políticas de formação das línguas nacionais, bem como as políticas linguísticas de ensino da língua (PÊCHEUX e GADET, 2010; MARIANI, 2001), historicamente, foram se desenvolvendo como parte de políticas de dominação econômica das classes sociais que não detinham o capital.

Mariani (2001) aponta que o movimento de legislar sobre a língua contribuiu, em todas as épocas, para a exclusão social. Porém, a partir da tomada de poder pela burguesia, a exclusão começou a funcionar de uma maneira velada, pois a identificação com a posição-sujeito "sujeito-jurídico do capitalismo" dá aos indivíduos a falsa ideia de que a circulação do capital é livre e acessível a qualquer um, assim como a circulação do conhecimento linguístico.

No Brasil Colônia, a questão da formação da língua nacional, no séc. XVIII, instituída através de disputas de poder entre autoridades religiosas (jesuítas) e autoridades

governamentais (Marquês de Pombal que quando quis expulsar os jesuítas das colônias portuguesas instituiu a língua portuguesa como língua oficial das colônias através de leis) e as demais políticas linguísticas, criadas pelas classes que exerciam o poder no séc. XIX e XX, relacionadas ao ensino da língua (ORLANDI, 1999; ORLANDI, 2005; VIEIRA DA SILVA, 2001) sempre pareceram servir para a manutenção do poder. Pêcheux e Gadet (2010) nos auxiliam a compreender essas relações através das análises que realizaram sobre a ligação do acontecimento histórico da ascensão da burguesia ao poder com as políticas de língua por ela instauradas

a burguesia trabalhou para reapropriar-se dos grandes formalismos religiosos, jurídicos e linguísticos pré-capitalistas (universais escolásticos, direito romano, gramática latina)

(...)

a classe dominante burguesa desenvolve procedimentos de interpenetração com as classes dominadas. Nascimento político das questões linguísticas.

(...)

A política burguesa transforma a rigidez das ordens em terreno de confronto das diferenças. O que haveria começado com as empresas de cristianização da igreja medieval, e continuara com o início do colonialismo (particularmente a gramática dos missionários), ganhou, com a constituição dos Estados nacionais, a forma de um projeto político, que colocava na ordem do dia das revoluções burguesas a "questão linguística": constituição da língua nacional através da alfabetização, aprendizagem e utilização legal dessa língua nacional.

O feudalismo mantinha a ordem dominante "traduzindo-a" em formas específicas de representações e imagens próprias às diversas classes dominadas. A particularidade das revoluções burguesas é de tender a absorver essas diferenças para universalizar as relações jurídicas, no momento em que universaliza a circulação do dinheiro, das mercadorias... e dos trabalhadores "livre".

Para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem portanto se liberar dos particularismo históricos que os entravam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus "preconceitos"... e sua língua materna. (PÊCHEUX e GADET, 2010, p. 36 e 37, grifos nossos)

A instituição das línguas nacionais está diretamente ligada à questão da ascensão e manutenção do poder. As políticas de língua, desde sua criação foram instrumentos responsáveis tanto pela dominação, quanto manutenção do poder. A relação com o simbólico, o político e a linguagem está diretamente relacionada com a “produção de um conhecimento” que parece nunca ser acessível às classes dominadas exatamente porque os discursos que circulam nessa produção do conhecimento precisam de uma “autorização social” que nunca parece chegar a essas classes dominadas.

Já apontamos aqui que a relação entre os estudos da linguagem e a possibilidade de fazer ciência é uma relação de constituição. É através da língua e das possibilidades de utilização da língua que fazemos ciência. Também apontamos em nossa pesquisa que essa relação, entre ciência e linguagem, historicamente, produziu a estabilização de efeitos de sentido que colocaram os Estudos da Linguagem em uma posição menos privilegiada na História do Pensamento, apagando, portanto, essa relação de constituição.

Por isso, entendemos que as políticas de língua e as relações estabelecidas entre língua e história no funcionamento da linguagem desempenharam papel fundamental na construção deste apagamento, assim a necessidade de (re)construção de sentidos para entendermos as possibilidades de (re)escritura de uma (outra) história da ciência e um (outro) ensino da língua. Lembrando que a escritura da história é feita de enunciados e interpretações, sempre passíveis de serem Outros

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 2010)

Ousamos dizer sobre esse apagamento, pois as análises que agora apresentaremos possibilitaram essas nossas conclusões. Mas antes das análises traremos ao leitor alguns estudos de Mariani (2001) para que entendamos como a língua portuguesa tornou-se a língua oficial do Brasil.

A frase escrita acima, questionando sobre "como" o português se estabeleceu como a língua oficial no Brasil causou-nos um estranhamento ao redigi-la e gostaríamos de registrar esse estranhamento, pois acreditamos que ele é um dos efeitos da naturalização da ideia, historicamente construída, de que o português sempre foi a língua do Brasil. Essa parece uma verdade inquestionável e é esse processo discursivo de

naturalização do português como nossa língua nacional que Mariani (2001) (re)constrói em seus estudos. Porque não foi sempre assim...

Como dissemos acima, o projeto HIL construiu um conhecimento discursivo sobre a constituição da língua e sobre a institucionalização da Linguística no Brasil e esse conhecimento é importantíssimo para nossa pesquisa. Mariani (2001), em pesquisas para este projeto, aponta que a história da colonização do Brasil que conhecíamos antes dos estudos discursivos era uma história contada pelo colonizador europeu para um outro (também) europeu que continuava vivendo na metrópole e precisava saber das conquistas de seu rei. No entanto, no Brasil, viviam tanto o português europeu, quanto brasileiros, índios, jesuítas...todos fazendo/vivendo histórias que contribuíram para a formação de nossa nação.

A história era escrita enquanto as disputas entre as línguas, com as quais se falava, se catequizava ou se escrevia, em um jogo de poder entre unidade/dispersão dos sentidos dados à nacionalidade brasileira era uma questão forte desde o início da colonização. Aqui estamos falando do Séc. XVIII época em que se reconheciam pelo menos as seguintes línguas convivendo em práticas sociais que constituíam a identidade brasileira: língua geral – utilizada na catequese dos jesuítas, português brasileiro – oral, português – língua oficial e da metrópole.

Apagar, na escritura da história, o conflito existente na disputa de poder entre as línguas acima citadas dificulta o entendimento da “constituição de uma identidade para o brasileiro” e esse apagamento continua causando efeitos quando vemos, por exemplo, a escola tratar o português como uma língua difícil de se aprender. A questão da língua representa um conflito na constituição de nossa identidade que só teve uma aparente "solução" através da intervenção dos portugueses. Ou seja, os portugueses, através de uma das primeiras "políticas de língua" de nossa história, "ganharam" a disputa pelo poder (como já apontamos com Pêcheux (2010) os sentidos estabilizados como verdade são produzidos pela circulação dos discursos da classe que ocupa o poder) nos conflitos de disputa pelo sentido entre as línguas no Brasil colônia

Línguas indígenas x língua geral x língua portuguesa x português-brasileiro - representa um conflito na colônia entre nobres portugueses, nobres brasileiros, brasileiros pobres, índios e jesuítas, negros, mulheres e crianças, conflito esse que vai ter sua solução a partir de uma intervenção radical da metrópole.

Quando lemos a legislação portuguesa referente a este período, podemos observar que um número expressivo de leis volta-se para a questão do ensino do português para os índios. Língua, conhecimento e religião estão indissociavelmente ligados, no entanto, simbolicamente, as línguas portuguesas e indígena valem de modos diferentes. A língua indígena serve como instrumento inicial de doutrinação, mas seu valor é anulado após o conhecimento da religião. Ou seja, do ponto de vista do rei e dos missionários, a língua indígena é útil apenas em um primeiro momento para que se possa capacitar o índio na religião católica. Porém, tão importante quanto conhecer a religião católica é saber a língua portuguesa, pois é através da língua portuguesa que mais facilmente o índio receberá a fé. Circularmente, língua portuguesa e religião católica estão numa relação de dependência. Assim, tanto a língua portuguesa, quanto a religião católica são necessárias sempre, enquanto que as línguas indígenas podem com o tempo vir a ser descartadas. Constróem-se, deste modo, duas imagens de língua diferentes e divergentes.

(...)

Quando o marquês de Pombal assume a função de ministro de D. José I, ocorre o processo de expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias portuguesas. Paralelamente, o Marquês promove uma reforma pedagógica em Portugal, tornando obrigatório o ensino da língua portuguesa no lugar da latina. No que se refere ao Brasil, o diretório de 3 de maio de 1757, confirmado pelo rei português D. José I em 17 de agosto de 1758, torna oficialmente obrigatório o ensino e o uso do português. A diretriz de Pombal é normatizadora e unificadora. Tem como objetivo inibir usos linguísticos que não sejam portugueses. (MARIANI, 2001 p.109-111)

Em meio a essa disputa de poder nas questões da língua, contava-se/escrevia-se uma história do ponto de vista/interpretada a favor de quem a contava e com isso entendemos que os "sentidos colocados em circulação, aquele que é produzido pelas/nas instâncias de poder, pode ser considerado hegemônico e produzir efeitos ideológicos de unicidade" (MARIANI, 2001, p.108). A língua utilizada para contar a história do Brasil era o português de Portugal e essa "significação sobre o Brasil que representa (ou que representa parcialmente) aquilo que o colonizador português permite e quer que se ouça." (MARIANI, 2001, p.109) apaga, na história contada, as outras histórias que não estão sendo contadas, pelo menos oficialmente, mas coexistem e produzem sentidos que não podem ser esquecidos. E mais uma vez entendemos que

Para responder a estas questões, é necessário retornar à questão da língua, entendendo que o Brasil que não está sendo dito é tanto

o do português brasileiro como o da língua geral. Trata-se do Brasil dos índios e dos jesuítas, mas também, dos negros, das mulheres e crianças, dos bandeirantes, enfim, daqueles que não frequentavam os salões palacianos da Academia e que já representavam os portugueses como Outro, o estrangeiro.” (MARIANI, 2001, p.108)

Entendemos a necessidade de representarmos uma breve explicação sobre a constituição do português como língua nacional, pois acreditamos que os sentidos postos por Mariani (2001) de que na disputa de poder entre as línguas e na imposição do português da metrópole como língua oficial estão postas questões que, mesmo silenciadas pela escrita da história "oficial", ainda hoje produzem efeitos sobre o ensino da língua em nosso país.

Questões como o Brasil ter uma história que falta dos povos que realmente viviam aqui e que viam o português de Portugal como um Outro, um estrangeiro, produzem efeitos de sentido de que nossa língua nacional é uma língua estrangeira, por exemplo, por isso tão difícil de se "dominar". Esse espaço deixado pela imposição do português de Portugal como a língua oficial em relação à língua falada, o português brasileiro, também é preenchido por alguns estudos da Sociolinguística, que, como apontam Pêcheux e Gadet (2010), focam seus estudos em uma ciência da língua que parece ser desprovido de ligações com todas as relações políticas apresentadas para essas diferenças entre fala e escrita apresentadas na constituição de nossa língua nacional.

Outras questões como as colocadas por Mariani (2001) sobre a construção de duas imagens diferentes de língua, uma mais prestigiada - a oficial, e outra com menos prestígio - as línguas gerais e o português brasileiro, também geram espaços a serem ocupados por estudos linguísticos que, desprovidos de noções histórico-políticas, apresentam "soluções práticas" para o ensino da língua que não admitem toda a sua complexidade e, principalmente o seu funcionamento enquanto representação do simbólico sempre em disputa pelo poder.

Porém, o que mais nos chama atenção, nos estudos sobre as políticas de língua, é o fato de que toda essa desarticulação constitutiva entre o político e o simbólico presente nas políticas linguísticas parece causar o efeito de que ensinar a língua na Educação Básica, mais do que uma possibilidade de reflexão e de (re)construção de sentidos postos em relação nos exercícios de leitura e de escritura de textos (sentidos que sempre podem ser outros), é um mero exercício de colocar em funcionamento as "técnicas"

desenvolvidas pelos estudos de uma Linguística, que desenvolve seus conhecimentos “entre os muros da Universidade” para serem “aplicados” nas escolas de ensino básico em uma mesma relação de dominação linguística que outrora apagava as possibilidades de uma outra história sobre a nacionalidade brasileira que não fosse a contada pelos portugueses. Parece que, como a formação da língua nacional, que desautorizava a “escritura” de uma outra história para o Brasil a partir das línguas não autorizadas, a instituição da Linguística no ensino do português no Brasil, desautoriza quem não é Linguista de produzir conhecimentos sobre a língua. Assim, o professor de português da Educação Básica, por não ser linguista, fica de fora da história de produção de estudos sobre o ensino da língua, sendo autorizado apenas a divulgá-los.

Apresentamos alguns gestos de leitura de materialidades linguísticas presentes em nosso corpus inicial, o site *Seja um Professor*, para relacionarmos nossos gestos de interpretação à teorias e estudos sobre as políticas de língua e seus efeitos na constituição de relações de dominação das classes sociais menos favorecidas pelo poder econômico pela possibilidade de uma “divisão política no ensino da gramática” (PÊCHEUX e GADET, 2010, p.37).

Divisão do ensino da gramática que se dava nas políticas de língua da burguesia para garantir a manutenção de seu poder na França. O ensino da língua, neste contexto político francês, se dava da seguinte maneira: “o ensino da língua francesa constituiu-se a partir do modelo do latim, reservando a experiência do bilinguismo à classe dominante e fornecendo às massas uma gramática simplificada e truncada, baseada na lógica da frase simples” (PÊCHEUX e GADET, 2010, p.39). Iniciaremos nossas análises pensando com Pêcheux e Gadet (2010, p. 37) que

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente.

Política de anulação das diferenças que discursivamente entendemos existirem para serem negadas. Dividir o ensino da língua nos parece uma estratégia de enfraquecimento do pensamento das classes menos favorecidas, para quem são reservadas o estudo de uma língua simplificada. Perguntamo-nos como pode se admitir uma língua simplificada como objeto de ensino? Pois não tem a língua papel

importantíssimo no funcionamento da linguagem como até agora descrevemos? Não é a língua lugar em que, no encontro com a história, produz o sujeito e é produzida por ele? Sujeito esse que não existe sem linguagem, que, por sua vez, não existe sem ideologia (ORLANDI, Principios)? Simplificar a língua enquanto objeto de conhecimento seria uma estratégia de negar o acesso às possibilidades de entendimentos de que os sentidos sempre podem ser outros às classes dominadas? Produzindo um efeito de (re)produção de consensos produzidos pelas classes dominantes?

Todas estas são perguntas que nos movem e a elas acrescentamos nossa pergunta principal: como o professor de português da Educação Básica é visto em meio a simplificação do ensino de seu objeto de estudo? Os gestos de interpretação abaixo apresentados mostram uma diferença interessante nos sentidos sobre o "perfil do profissional" que licenciado trabalhará com o ensino da língua em relação ao perfil de licenciados em outras disciplinas. Seria essa diferença uma possibilidade de sentido reconstruída a partir de políticas de língua? E que papel teria a Linguística nessa diferença?

Continuando nossa navegação pelo site do MEC uma aba nos chamou, novamente a atenção, denominada "Como se tornar um professor", essa possibilidade de navegação apresenta as seguintes opções: "Perfil do Professor", "Requisitos", "Formação", "Seleção", "Principais licenciaturas" e "Programas de incentivo". Novamente poderíamos trilhar muitos outros caminhos na análise discursiva do site, realizando outros gestos de interpretação, mas o ícone "Principais licenciaturas" apresentou, em nosso exercício de dessuperficialização do corpus (ORLANDI, 1994), uma materialidade interessante para (re)construindo nossos sentidos sobre ser professor de língua portuguesa na tentativa de entendermos a influencia que as políticas de língua exerceram sobre esse profissional.

Na aba "Principais licenciaturas", "Letras - Língua Portuguesa" é apresentada como a penúltima opção dentre as tais "principais licenciaturas", ficando na frente apenas da Licenciatura em Pedagogia. Essa disposição na apresentação das possibilidades de ser professor apontadas pelo site nos direcionou a uma análise das formulações descritas como "Perfil do Profissional", desta maneira acreditamos seguir nossa construção analítica sobre nossa questão dos discursos sobre os professores de português no Brasil.

Encontramos o curso de Letras - Língua Portuguesa relacionado como "Área III" do conhecimento no site do MEC, sendo que como "Área I" nos são apresentadas as

"Ciências exatas e da terra". Essa disposição hierarquizada do site permitiu que fizéssemos um gesto de questionar que discursos foram atualizados por esses dizeres. Que discursos são esses, presentes na memória discursiva, que possibilitam a emergência de sentidos que colocam o curso de "Letras - Língua Portuguesa" como um dos últimos listados nas "Principais licenciaturas"? E mais, indagamos sobre a posição-sujeito que permite que se enuncie essa hierarquização entre as ciências. E pensamos que as Formação Discursiva (FD) que permite atualizar essa memória estão ligadas à Formação Ideológica (FI) que historicamente colocaram os estudos da linguagem à margem das questões relacionadas às ciências na produção do discurso científico. De alguma maneira a hierarquização representada atualiza o que a História (oficial) do Pensamento faz circular como efeito de verdade. E isso produz efeitos sobre a autorização para produzir conhecimentos linguísticos atribuída aos professores de português na Educação Básica.

Passemos para algumas formulações do site para que possamos (re)construir alguns processos discursivos que produziram os sentidos por nós apontados. A "Área I - Ciências Exatas e da Terra" é composta pelas licenciaturas em "Ciências Naturais", "Física", "Geografia", "Informática", "Matemática" e "Química". A "Área II - Comunicação e Artes" elenca as "Artes Visuais", a "Dança" e a "Música". Enquanto a "Área III - Humanidades" é apresentada pelas licenciaturas na seguinte ordem: "Ciências Sociais", "Filosofia", "História", "Letras - Língua Estrangeira", "Letras - Língua Portuguesa" e, finalmente, "Pedagogia".

Como dissemos, "Letras - Língua Portuguesa" aparecer como a penúltima opção das "Principais licenciaturas" nos incomodou justamente por termos algum conhecimento sobre os questionamentos de Pêcheux (2012) a respeito da visão apolítica das abordagens da Linguística. Os conhecimentos sobre a língua circulam como verdades na constituição da ciência linguística e entender a língua como um objeto apolítico parece ser conveniente para uma política de língua que espera que a classe dominada receba o ensino de uma língua simplificada e baseada na gramática de frases simples. Atribuindo, assim, a importância do ensino da língua na escola pública à penúltima colocação dentre o ensino das demais disciplinas.

Acreditamos que esse lugar, o penúltimo lugar, ocupado pela licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, não é ocupado por acaso, mas por um processo discursivo que, no cruzamento da materialidade da língua com a materialidade da história, encontra

sua possibilidade de atualização dos sentidos que nos fazem pensar que as ciências realizam seus processos de produção científica independentemente das relações de poder político/simbólicas que se dão nas possibilidades de utilização da língua. Apresentar as "Ciências exatas e da terra" como a "Área I" e a "Letras - Língua Portuguesa" como a penúltima licenciatura da "Área III - Humanidades" parece funcionar produzindo o sentido de que produz ciência quem está hierarquicamente em vantagem, enquanto a língua e seus estudos são meros instrumentos. Também parece apontar que as "Ciências exatas e da terra" são uma forma mais elevada de ciência, marcando seu lugar no "mundo da ciência".

Se passarmos por outro site do MEC, o do *Programa Ciência sem Fronteiras*, encontraremos a mesma estabilização de sentidos apresentada pelo site *Seja um Professor* em relação à hierarquização das ciências. A descrição do programa o coloca como uma iniciativa para a "consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia" em uma ação em "conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC". E ao procurarmos quais seriam essas "ciências" merecedoras de tamanho incentivo por parte de uma política públicas, as "Ciências exatas e da terra" aparecem em segundo lugar, abaixo das "Engenharias e demais áreas tecnológicas" e as "Humanidades" nem se quer aparecem como possibilidades de área do conhecimento a ser contemplada com os esforços de "consolidação, expansão e internacionalização da ciência". Sabemos que existem outros programas que contemplam as Ciências Humanas com bolsas de estudo, mas o que queremos apontar é que em um programa de "consolidação" das ciências, que foi amplamente difundido em nosso país, as políticas linguísticas parecem continuar produzindo efeitos de apagamento da importância dos estudos da linguagem na história das ciências. E todos esses sentidos postos em circulação como efeitos de verdade contribuem para que o professor de português não ocupe uma posição socialmente privilegiada, responsabilizando-o assim pelo fracasso do ensino da língua, como se toda essa memória discursiva não estivesse presente nesse fracasso.

Ao voltarmos ao site *Seja um Professor* na aba "Principais licenciaturas" pudemos acessar o "Perfil do Profissional" de cada uma das licenciaturas apresentadas acima. E é

nessa possibilidade de navegação que nossas reflexões tomam um sentido mais amplo para pensarmos quem são e o que fazem os professores de língua portuguesa.

A questão do profissional que ensina a língua nacional, juntamente com a Licenciatura que o habilita a essa função, serem colocados no ranking das principais licenciaturas quase na última posição começa a produzir efeitos sentido de que esse profissional não é importante, importante mesmo, são os profissionais da "Área I". Ranqueamentos são utilizados em nossa sociedade como uma forma de selecionar. O significado da palavra selecionar pode ser encontrado no dicionário Aurélio (2010) como "fazer seleção", sendo seleção, uma "escolha fundamentada", tendo como selecionado o "escolhido entre os melhores; seletivo". Recorremos ao dicionário para mostrarmos que entendemos que tanto as escolhas da palavra "principais", quanto a hierarquização numérica "I, II e III" utilizadas pelo site *Seja um Professor*, contribuem para a estabilização de sentidos que apontam a licenciatura em língua portuguesa como uma das piores opções dentre as "principais licenciaturas". Sabemos que essas "escolhas", quando falamos do uso da língua, estão sujeitas às falhas e aos equívocos próprios da nossa relação com o simbólico que nos constitui e que justamente por isso, podemos ler o que não está escrito: nos dizeres sobre as licenciaturas ("perfil do profissional", "temas abordados na formação", "área de atuação", "infraestrutura recomendada" e "carga horária mínima") existe um não-dito (seleção, hierarquização, disputa por poder) que mesmo não representado pela forma material da língua contribui para os efeitos de sentido sobre o lugar da língua portuguesa nas escolhas das licenciaturas.

Lugar que não se reduz ao que está representado: uma posição hierárquica no ranking das "principais" licenciaturas, mas que mostra, através deste efeito de sentido, a questão da importância das políticas linguísticas na manutenção das desigualdades sociais. Saber a língua é sinônimo de ter poder.

Há uma classe dominante que tem acesso ao que Pêcheux e Gadet (2010) chamaram de "bilinguismo" constitutivo do ensino da língua, ou seja, há uma classe dominante que aprende uma língua diferente da língua apresentada às classes dominadas. As políticas de ensino da língua que oferecem para as instituições públicas uma versão simples e truncada, baseada na "lógica da frase simples" para o ensino da língua. E o ensino da língua em instituições privadas, destinadas à elite, é um ensino que apresenta a língua em suas características mais complexas ligadas tanto à estrutura, quanto ao

funcionamento, suscitando, assim, o desenvolvimento do pensamento. O que observamos é que não é que a classe dominante não seja afetada pelas políticas de língua, é que as políticas de língua são desenvolvidas pela classe dominante para a classe dominada e, historicamente, são constitutivas da manutenção do poder e da “ordem social”.

O site do MEC faz um chamamento para que os jovens sejam professores, mas como todos sabemos a necessidade de preencher vagas de trabalho de professor é uma necessidade que se dá principalmente em instituições públicas de ensino, por isso o que vemos aqui são sentidos estabilizados que oferecem aos professores de escolas públicas uma língua que é um instrumento de trabalho e não parte constitutiva da/na produção do conhecimento humano.

Seguimos com nossas análises e observamos mostrando que no "Perfil do Profissional" todas as outras licenciaturas com exceção da Pedagogia e de Letras - Língua Portuguesa apontam que, como parte de sua formação, esses profissionais serão "aptos a gerar e a difundir conhecimentos como professores do Ensino Fundamental e Médio" ("Perfil Profissional de Letras - Língua Estrangeira) ou de exercerem "ofício de professor (...) sem abdicar, no entanto, de seu papel como pesquisador" ("Perfil profissional de História"), ou que

O licenciado em Filosofia é o profissional que auxilia na formulação e na proposição de soluções de problemas nos diversos campos do conhecimento e, em especial, na educação, área em que colabora na formulação e na execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares, bem como na utilização de tecnologias da informação, da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. Além disso ele contribui para desenvolver consciência crítica no campo sócio-histórico-político. (site Seja um professor, grifos nossos)

Não podemos deixar de refletir sobre todas essas características que colocam no profissional de Filosofia a responsabilidade sobre questões de "consciência" e produção de conhecimento como se isso fosse possível sem o entendimento de que é no funcionamento da linguagem e em suas relações com o simbólico e com o político que se dão todos esses processos. Ao lermos, analisarmos e refletirmos sobre as características apontadas como o perfil do licenciado em Filosofia ficamos pensando que essa autorização social produzida na materialidade analisada do site é uma falsa autorização, quando pensamos na escola pública, pois tratar a questão do desenvolvimento de uma "consciência crítica" como algo que se possa desenvolver fora dos domínios dos estudos

da linguagem, num campo da Filosofia, por exemplo, é o mesmo que entender que existem Ideologias que se desenvolvem independentes dos processos discursivos, podendo assim ser combatidas com o desenvolvimento de uma "consciência crítica no campo sócio-histórico-político". Quando sabemos que as ideologias são práticas e se desenvolvem exatamente nas práticas sociais de linguagem sendo constitutivas desses processos, pois não há "sujeito sem linguagem e não há linguagem sem ideologia" (ORLANDI, 1994, p.54). Mas, ao mesmo tempo, apresenta a hierarquização das ciências e (re)produz o discurso ligado à História do Pensamento que sempre autorizou filósofos a produzirem "verdades" sobre ser e estar no mundo como se não fizessem isso através do uso da linguagem.

Para o professor de português o site traz a seguinte formulação para o perfil profissional

O Licenciado em Letras - Língua Portuguesa - atua no ensino e na pesquisa na área de linguagem, especificamente no estudo da Língua Portuguesa, compreendendo a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa Vernácula do Brasil e as literaturas em Língua Portuguesa. Ele deve ser apto para trabalhar com produção, revisão e edição de textos. Deve dominar a linguagem oral e a escrita e ter facilidade para se comunicar, além de saber lidar com ferramentas e com práticas pedagógicas que permitam ensinar conteúdos para os Ensinos Fundamental e Médio.

Achamos interessante analisar a formulação acima apresentada primeiro em comparação com as formulações dos outros perfis profissionais apresentados pelo site, depois a partir das possibilidades de inscrição dessa formulação nas questões sobre a formação da língua nacional no Brasil e das políticas de língua.

Em relação as outras formulações podemos ver que as palavras "ensino e pesquisa" também aparecem para representar o professor de língua portuguesa, porém, se avançarmos na leitura da formulação podemos entender que a "pesquisa" destinada a esses professores é uma pesquisa que faça esse profissional "compreender a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa". Por alguns momentos, essa formulação nos deixou felizes, afinal, dizer sobre a "estrutura e o funcionamento" pareceu querer evidenciar uma inscrição em estudos do discurso, porque uma das obras mais importantes de Pêcheux (2012) foi realizada exatamente para entender se o discurso postulado por ele era estrutura ou acontecimento, trazendo contribuições caras aos entendimentos da AD

sobre o funcionamento da linguagem nos acontecimentos históricos gerando ou não acontecimentos discursivos. Mas alguma coisa na formulação parecia não “querer/poder dizer” esse sentido tão esperado por nós.

Prosseguimos nossa (re)leitura da formulação e fomos buscar, mais uma vez no dicionário Aurélio (2010, p.181) os "significados" apresentados para a palavra compreender: "1. Conter em si; abranger; 2. Alcançar com a inteligência; perceber, compreender. 3. Perceber as intenções ou o sentido de. 4. Entender (alguém) aceitando-o como é. 5. Perceber, ouvir. 6. Estar incluído ou contido.". Atuar no ensino e na pesquisa para o professor de língua portuguesa na formulação analisada é "alcançar com a inteligência", "perceber o sentido" "aceitando-o como é". Não são apresentadas na materialidade linguística possibilidades dessa atuação e dessa pesquisa do professor de português ocorrer no sentido de construir um conhecimento sobre a língua para assim "formular" e não "compreender" seu conhecimento sobre a "estrutura e o funcionamento" da língua.

Ou seja, para o professor de português a autorização social é de "compreender" o que as políticas de língua instituíram e institucionalizaram sobre a língua e sobre o ensino e não de construir esse conhecimento. Vemos que o discurso sobre a língua continua o mesmo. Aqui podemos dizer, pelo que não está dito, que a língua portuguesa é tão difícil que brasileiros “comuns”, os não-cientistas, além de não saberem falar e escrever a língua culta, não são aptos a produzir conhecimentos sobre ela mesmo sendo professores de português na Educação Básica.

No Capítulo 3 discutiremos algumas questões sobre a institucionalização da Linguística nos cursos de formação de professores e uma possível ligação entre esta disciplina e a (des)autorização social do professor de português a produzir conhecimentos. Ao trabalharmos com algumas pesquisas que apontam que no final do séc.XIX havia uma forte questão de autoria envolvendo os professores de escolas de Educação Básica procuraremos entender como se dava essa autorização e discutiremos algumas políticas de língua que possivelmente desarticularam essa relação entre autoria de conhecimentos linguísticos e professores de português.

Em relação ao ensino, a materialidade analisada apresenta que o professor de português "deve ser apto para trabalhar", "além de saber lidar com ferramentas e práticas pedagógicas". Já os outros profissionais podem trabalhar na "geração de novos

conhecimentos, materiais didáticos e metodologias". Ou seja, "saber lidar" e "ser apto a trabalhar" é bem diferente de "gerar novos conhecimentos e metodologias." Quem sabe lidar ou está apto a trabalhar é um profissional que parece não ter o conhecimento necessário para "gerar" novos conhecimentos. E assim os discursos sobre uma divisão hierárquica entre as ciências continuam produzindo efeitos. No caso do professor de português, pela noção apresentada da constituição do idioma como língua nacional, sabemos que além de serem afetados por esses sentidos de hierarquização, os discursos sobre sua formação também são afetados pelos discursos sobre a própria língua nacional constituída em um país colonizado.

Entendemos a importância de marcar algumas posições-sujeito das quais é possível se enunciar e se reconhecer professor de português, pois acreditamos que a posição-sujeito professor de português, com a qual os indivíduos podem se identificar para se reconhecerem professores, aqui analisada (des)autorizam o professor a se identificar em uma posição-sujeito de autoria de conhecimentos linguísticos.

Ainda sobre essa questão, mas sabendo que não nos aprofundaremos nas questões de ensino de línguas estrangeiras e dos discursos de formação de professores de outras línguas, gostaríamos de marcar que o "perfil profissional" dos licenciados em "Letras - Língua Estrangeira" os apresenta como o "profissional formado para conhecer profundamente uma língua estrangeira moderna, é capaz de gerar e de difundir conhecimentos como professor de Ensino Fundamental e Médio.". O site ainda traz que a formação desse profissional "não exclui o domínio da Língua Portuguesa, bem como as noções de Linguística e de Literatura que possibilitam o pensamento científico". Acharmos interessante a relação que se estabelece entre a Linguística e a possibilidade de reconhecimento dos discursos dessa disciplina serem "os discursos" científicos presentes na formação de quem estuda a linguagem. Essa formulação parece-nos uma marca do apagamento de outras possibilidades de ensino da língua e de formação do professor de língua que não se vinculem à Linguística. Mas sobretudo gostaríamos de apontar que o professor de língua moderna, pelo menos na formulação aqui analisada, parece ter autorização social para "gerar" e "difundir" seus conhecimentos enquanto professor.

Como sabemos, utilizamos a AD em nossas pesquisas justamente porque encontramos nos questionamentos de Pêcheux e Orlandi indagações sobre a própria Linguística e seu caráter apolítico. A partir daí intensificam-se nossos questionamentos

se há possibilidade de identificação de um indivíduo na posição-sujeito professor de português para além dos domínios dos estudos da linguagem vistos pela Linguística. E aqui não estamos querendo invalidar os conhecimentos produzidos pela Linguística, estamos apenas questionando sobre outras possibilidades de se entender a linguagem, seu funcionamento e a institucionalização de seu ensino.

Outra pergunta que surge com nossas análises, pois nossas análises é sobre a utilização da palavra "gerar" quando se fala, no site, sobre a construção do conhecimento. "Gerar" para produzir o conhecimento e "Gestar II" para nomear um "programa de formação continuada para melhorar a qualidade do ensino dos professores que já estão trabalhando na rede pública".

Mais uma vez recorreremos ao dicionário para entendermos que "gerar" está contido em "gestar" segundo o Aurélio (2010, p.378) que apresenta para gestar a seguinte significação "conceber, gerar". Sendo gerar: "criar, procriar, produzir, conceber, nascer, desenvolver-se". De alguma forma nomear como "gestar" uma política pública de formação continuada de professores de português parece dar a ideia de que esses profissionais não estão prontos, ainda precisam ser. A formulação da chamada para o programa de formação ainda coloca que o "Gestar II" será responsável por "melhorar a qualidade do ensino dos professores que já estão trabalhando na rede pública"...aqui parece-nos, mais uma vez, que as FDs que colocam a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino nas mãos dos professores apagando as condições de produção históricas, econômicas, políticas e sociais da produção discursiva dessa responsabilização continua produzindo efeitos sobre a formação do professor de português, que através do "Gestar II" ainda vai "nascer ou desenvolver-se".

A ideia do professor de português como um profissional nunca pronto parece-nos relacionar-se com as ideias da formação da língua nacional no Brasil e suas ideias de contradição de uma língua do colonizador (português de Portugal) e uma língua do colonizado (português do Brasil e as línguas gerais).

"Só há causa daquilo que falha", a afirmação de Lacan retomada por Pêcheux (2009) pode mostrar o que nossa abertura à interpretação parece apontar. "Gestar", "gerar" parece uma falha na utilização da língua, parece um equívoco utilizar palavras como essas para se designar os professores, que, segundo o próprio site precisam ser profissionais que irão "construir" o país, parece mostrar a contradição do uso da língua e a partir daí

podemos entender que o discurso aponta para que a história deixa marcas na língua que mostram que o assujeitamento não acontece sem resistência

O lapso e o ato falho (falhas do ritual, bloqueio da ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse sempre-já aí, essa origem não detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa "de uma outra ordem", vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio. (PÉCHEUX, 2009, p. 278)

E é nosso exercício de analista o de interpretar essas "marcas". Um professor precisa ser um profissional "pronto" para produzir conhecimentos e mediar a construção dos conhecimentos dos alunos. Em uma sociedade formada a partir de políticas de língua impostas por processos de dominação de uma colonização exploratória que colocaram o conhecimento da língua como uma forma de poder em nossa formação social, tirar o poder político do professor de português através da denominação de sua formação pela palavra "gestar" parece apontar para uma "falha", um "equivoco" no sentido de colocar a mostra o que realmente se faz na formação de professores: nunca se coloca esse profissional reconhecendo-se como "pronto" para "gerar" conhecimentos sobre a língua.

Em uma formação social na qual o acesso ao conhecimento é uma questão de acesso ao poder, "gestar", *ad infinitum*, o acesso à construção do conhecimento ao professor da Educação Básica parece dizer justamente o que o site não foi construído para dizer: a condição de ser um professor da escola pública (condição esta inscrita nos enunciados das leis das políticas públicas) é a de ser um profissional que nunca estará pronto para desenvolver a finalidade última da educação, construir e mediar a construção de conhecimentos, e que, por "nunca estar pronto" sempre será responsabilizado pela (falta de) qualidade na/da educação, apagando, assim, que essa qualidade que nunca se chega não é uma mera coincidência, mas uma estratégia de manutenção do poder.

Parece haver uma ligação entre nomear a formação dos professores com a palavra "gestar" e chamá-los para "construir" um Brasil. Tanto país, quanto professores ainda não estão prontos e esse efeito de evidência, efeito de "sempre já-lá" da necessidade de construção de nosso país e da necessidade, sempre, de formação dos nossos professores parece fazer parte das formações ideológicas que possibilitam os discursos sobre a qualidade da educação.

Qualidade da educação, construção de um país sempre "mais" e a necessidade de formação do professor parecem criar uma evidência da qual não se consegue sair. Desta maneira, entendemos que as formações discursivas que possibilitam as estabilizações de sentidos sobre a formação dos professores de português se ancoram nas relações de tensão e contradição da própria história da formação do português como nossa língua nacional.

Neste Capítulo, tentamos, então, reconstruir alguns processos discursivos que questionaram tanto a evidência do português como língua nacional, quanto a evidência da relação entre qualidade de ensino e formação do professor, interpretando as condições de produção desses discursos. A seguir analisaremos o efeito de evidência historicamente construído que coloca a Linguística como a única disciplina com possibilidades de construir conhecimento sobre a língua e quais as implicações dessa evidência na formação do professor de português.

Capítulo 3 - Os discursos sobre a formação do professor de português

3.1 O ensino do português: Alfabetização e Linguística

Iniciamos esta parte de nossa dissertação tomando emprestado o título de uma obra muito conhecida nos cursos de Letras - Língua Portuguesa e de Pedagogia: Alfabetização e Linguística (CAGLIARI, 1989). A memória discursiva funciona atualizando as possibilidades de dizer e o fato da pesquisadora que realiza a presente pesquisa transitar, em sua formação acadêmica, pela Pedagogia e pela Letras - Língua Portuguesa acaba por produzir filiações de sentidos que não se inscrevem em uma lógica da escrita acadêmica e permitem nos lançarmos à interpretação de nossos equívocos.

Ao pensarmos sobre todas as análises que estamos realizando e também nas que se seguirão a Alfabetização e a Linguística ocupam uma posição fundamental na (re)construção dos sentidos sobre a língua nacional do Brasil, seu ensino e a formação dos professores que ensinarão essa língua .

E é por conta mesmo de uma (re)construção que, aqui, os sentidos de Alfabetização e de Linguística não serão (mais) vistos com os mesmos "olhos" que viram a obra de Cagliari (1989) em nosso processo inicial de formação.

Os sentidos de Alfabetização se (re)construirão a partir dos estudos de Vieira da Silva (1998), que, ao produzir uma "História da Alfabetização no Brasil", possibilitou que lançássemos um olhar sobre a alfabetização por uma perspectiva da AD, ou seja, apresentaremos o conceito de alfabetização inscrevendo-o em processos discursivos, reconstruídos pela autora, que possibilitaram que entendêssemos que a alfabetização em nosso país será sempre, nos discursos científicos, um "vir a ser" de um sujeito constituído por uma falta.

Depois, também pela ótica da AD, apresentaremos algumas possibilidades de conhecimentos construídos (FERREIRA, 2013; ORLANDI, 2000; PFEIFFER, 2007) sobre a questão da possibilidade autoria na relação da formação do professor de português com a Linguística, realizando um movimento de novamente "olhar" para a Linguística com "olhos diferentes" dos que a viram em nossa formação inicial.

Vieira da Silva (1998) em sua tese de doutoramento reflete sobre questões importantíssimas em relação aos discursos produzidos sobre a alfabetização no Brasil. Discursos que circulam seus sentidos tanto no discurso científico, quanto no discurso jurídico e essa forma de entender a alfabetização pode nos ajudar a entender que a grande contradição em relação ao ensino da língua não tem como uma fonte geradora de sentidos a escola.

Ao iniciar seus estudos sobre a alfabetização a autora constatou que existia uma relação de contradição ligando o aumento do fracasso do ensino da língua portuguesa na escola a um aumento crescente de pesquisas sobre a alfabetização. Como é que quanto mais se pesquisa sobre, menos se conseguia resolver o problema?

Porém, para entendermos as relações de contradição existentes na afirmação de que quanto mais aumentam as pesquisas sobre a alfabetização, menos a escola consegue alfabetizar, é preciso entender a (re)construção de sentidos que Vieira da Silva (1998) viabilizou sobre os pares alfabetização/analfabeto e alfabetizado/analfabeto nos textos jurídicos de constituição da República no Brasil. A autora aponta esse período histórico como primordial na construção de uma identidade nacional a de cidadão. A partir da República o brasileiro poderia se sentir um cidadão e nesse período as relações entre as possibilidades de ser um cidadão e a língua escrita começaram a marcar as práticas sociais de ensino da língua.

Segundo a autora, é nesse período que um acontecimento discursivo: a formulação de que "todos os são iguais perante a lei" começa a produzir efeitos sobre a aquisição da escrita. O acontecimento discursivo gera o que Vieira da Silva (1998) aponta como uma contradição social na escrita da lei "Todos são iguais perante a lei...porém, nem todos dizem as práticas sociais" (p.24), assim nas práticas sociais instaura-se a escrita como "um critério de seleção e de exclusão dos indivíduos em nossa sociedade, adquirindo estatuto jurídico." (p.24).

Quanto a questão da escrita adquirir um estatuto jurídico vale lembrar que nos estudos sobre a História da Alfabetização, Vieira da Silva (1998), aponta que ao pesquisar sobre os pares alfabetização/analfabeto e alfabetizado/analfabeto, somente o termo negativo "analfabeto" se fez presente na constituição do discurso jurídico sobre o ensino da língua na constituição do brasileiro. A autora coloca que

pensava, inicialmente, encontrar algo no dito: algo sobre a alfabetização e o alfabetizado, uma vez -que pretendia escrever sobre "A história da alfabetização no Brasil". Mas, nos textos constitucionais, encontrei somente os elementos negativos dos pares opostos - o analfabeto e o analfabetismo -, com prioridade para o termo "analfabeto", ou seja, para o sujeito do processo de aprendizagem. Encontrei-o na primeira Constituição Republicana, no capítulo referente às Qualidades do Cidadão Brasileiro. A Carta Magna da República nomeava e identificava o sujeito do analfabetismo, designava o resultado negativo da alfabetização, sobre a qual nada falava. Surgia, assim, no discurso jurídico a figura do analfabeto como um objeto, um dado da percepção, uma grande evidência social a partir da qual os discursos e práticas poderiam se organizar nesses novos tempos republicanos. Que jogo seria este entre a visibilidade do analfabeto e do analfabetismo e a invisibilidade do alfabetizado e da alfabetização? (VIERIA da SILVA, 1998, p. 23)

A autora aponta que o sujeito-jurídico da escolarização, em nosso país, é constituído pela falta. O fato da lei não dizer sobre a alfabetização e sim sobre o analfabeto marca a prática social de poder enunciar sobre o sujeito da escolarização a partir dessa falta constitutiva. Acreditamos que a designação do sujeito da escolarização como analfabeto assim como analisada por Vieira da Silva (1998) possa se encaixar nas análises que estamos realizando em nossa dissertação quanto à contradição existente nas práticas de ensino da língua e as pesquisas a esse respeito e a não possibilidade de se "fugir" desse sujeito escolarizado marcado pela falta, analfabeto, que se constituiu no discurso jurídico das políticas de língua. Marcar o sujeito da escolarização com a falta que caracteriza quem não conseguiu "aprender" a língua escrita parece funcionar no sentido de manter a dominação político, social e econômica de uma classe que discursivamente, por estar no poder, marcou a classe dominada por essa falta.

A caracterização do sujeito da falta da escolarização marca a inscrição ou a não-inscrição dos sujeitos nas práticas sociais e Vieira da Silva (1998) aponta que a possibilidade de ser ou não "cidadão" está diretamente ligada a questão da aquisição da língua

Com a República vinha o anúncio de um novo tempo, um tempo em que os brasileiros podiam falar e serem falados do lugar de cidadão, daquele que tem e exerce direitos e deveres decorrentes de sua condição social e política, de seu estatuto público de homem livre e igual perante as leis (escritas) de uma sociedade. Ao significar, nos significávamos- analfabetos e alfabetizados-. a partir de então, em relação a um Estado, a uma prática política, a

direitos e deveres, a uma qualidade distintiva de indivíduos que vivem em regime contratual, a uma língua nacional, pois todos são iguais perante a lei, está dito na Constituição de 1891. (VIERIA da SILVA, 1998, p. 23)

“O analfabetismo não é apenas a ausência de uma ação por parte do Estado, da sociedade, da família, mas, a presença de uma condição, de uma falta.” (VIEIRA da SILVA, 1998, p.27) e essa ausência, essa condição de falta está presente na memória discursiva que possibilita pensar e falar sobre o sujeito urbano escolarizado. Nesse sentido observamos que as políticas de língua, quando dizem respeito a questão da alfabetização partem sempre do par negativo analfabeto para guiarem suas ações. Ações que podemos entender tanto na formulação das legislações sobre o ensino da língua, quanto nas formulações que apresentam a questão da alfabetização e do ensino da língua no discurso científico das pesquisas acadêmicas.

Parte do estudo de Vieira da Silva (1998) sobre a alfabetização consistiu em mostrar que, no discurso científico, o objeto "alfabetização" sempre foi apresentado como um objeto dividido. Diversas áreas do conhecimento, da educação à psicologia, tentam "encontrar" as razões para o analfabetismo através de estudos que pretendem desenvolver métodos sobre a alfabetização. Mas a autora foi a primeira a desenvolver um estudo que abriu a possibilidade de interpretação na reconstrução de processos discursivos, ligados às políticas de língua, que nos permitem entender a alfabetização, ou seu par negativo, analfabetismo, como parte da memória discursiva sobre o brasileiro. A autora apresenta que, pela memória discursiva

Não se vai à escola, aluno e professor, portanto, só para aprender o que não se sabe e para se ensinar uma técnica cultural, uma ferramenta de comunicação, mas, também, para suprir uma falta, mudar um estado, uma condição, para suprir e conter o sentido e o sujeito em sua dispersão. O lugar do aluno e do professor - as suas posições enunciativas - já estão marcadas historicamente. A escola não produz o analfabetismo, como pretendem algumas interpretações, pois este já é condição-carácter-qualidade do indivíduo mesmo antes dele ir para a escola. A escola confirma e valida esta condição, mascarando a sua função político-social de conferir a cada aluno a causa de seu fracasso.

(...)

Alfabetização-analfabetismo é uma oposição historicamente construída que produz uma diferença - como efeito de sentido - constitutiva e constituinte do processo de escolarização. Os sentidos produzidos em cada termo da dicotomia se determinam:

há um já-lá-dito do analfabetismo - "condição, estado de analfabeto" - que nega o sentido da alfabetização- "ação de ensinar a ler e a escrever"-, inscrito na memória discursiva como condição de possibilidade de funcionamento da escolarização, da definição e estruturação da natureza e função social da escola no Brasil. O sujeito da escolarização é uma unidade submetida a uma divisão que é atravessada pela opacidade e ambiguidade da linguagem. (VIERIA da SILVA, 1998, p. 26)

Acreditamos que entender essa natureza discursiva da escolarização da língua como é concebida no discurso científico e no funcionamento político da sociedade brasileira em seu processo inicial - a alfabetização - é um passo importante para nossas indagações acerca da formação dos professores de língua portuguesa. Fazer circular um sentido mais político do que científico nas questões de ensino da língua relacionadas a alfabetização é uma estratégia que contribui para a manutenção das relações de desigualdade social. Um pouco mais a frente, em nossa pesquisa, veremos que Pêcheux (2012b) atribui ao desenvolvimento apolítico das teorias linguísticas sobre a língua nacional e o seu ensino um fenômeno que ele chama de fracasso escolar. Os sentidos postos pelos estudos de Vieira da Silva (1998) para a alfabetização, visto como um objeto dividido e constituído pelo seu par negativo - analfabeto - nas políticas de língua e na constituição do sujeito-jurídico da escolarização também parecem produzir o mesmo efeito, evidenciado pela autora quando em sua pesquisa diz que todos são iguais perante as leis, mas não diante das práticas sociais.

Nas práticas sociais é que podemos analisar a linguagem em seu funcionamento, por isso, a contradição entre a escrita da lei e as práticas sociais na escolarização da língua nacional parece ser uma contradição constitutiva da própria prática de escolarização.

O professor de língua portuguesa, então, está inserido em uma prática de ensino que vai muito além de mobilizar saberes sobre a língua, a prática de ensinar a língua nacional no Brasil já parte da noção de contradição que carrega em si a falta constitutiva do sujeito da escolarização, analfabeto, e das contradições sociais existentes na formação da língua nacional, tendo no português uma língua nacional fruto de uma política de língua advinda da colonização e da imposição da língua da metrópole à colônia. Existe, na escolarização do português, uma disputa pela unidade/diversidade tanto da língua, quanto da manutenção do poder.

E tudo isso continua produzindo efeitos sobre ensino da língua...

Antes de passarmos para uma breve tentativa de compreensão das possibilidades de autoria dadas ao professor de português da Educação Básica a partir da história da constituição e da institucionalização da Linguística no Brasil, achamos interessante acrescentar ao nosso corpus discursivo um recorte de uma revista científica muito prestigiada, a Pesquisa, da FAPESP (Fundação de amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), para analisarmos os sentidos que (ainda) circulam sobre a alfabetização no discurso científico brasileiro.

Em sua edição de novembro de 2015, a revista Pesquisa traz como chamada de capa a seguinte formulação: "projeto muda métodos e melhora índice de alfabetização". Entramos em contato com essa edição da revista em uma escola na qual trabalhamos fazendo o acompanhamento pedagógico das práticas de ensino e, de alguma forma, essa chamada não parou de nos incomodar até que abrísssemos a revista e observássemos que nossas hipóteses sobre o teor da matéria e da pesquisa se confundiam com os temas aqui abordados. A matéria relatava que uma pesquisa de um professor da Faculdade de Educação da Usp conseguiu "melhorar" a alfabetização de crianças da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal do Pará (UFPA) através de intervenções advindas da oralidade. Uma formulação apresentada na matéria aponta para uma fala do coordenador do projeto que diz o seguinte: "uma das constatações que eu trouxe de projetos anteriores é que o Brasil é um país oral" (Fapesp, p.81). Essa formulação nos remeteu imediatamente aos estudos de Mariani (2001) e a questão apresentada pela autora sobre, em tempos de disputa pela formação da língua nacional, o português do Brasil ser a língua oral e o português de Portugal ser a língua escrita. A ideia de que ao brasileiro "falta" a língua escrita, a língua da metrópole, parece continuar a produzir efeitos nas pesquisas sobre a alfabetização.

Entender que a alfabetização se dá a partir de "uma oralidade do Brasil" parece ancorar seus sentidos na formação de nossa língua nacional e em todas as suas contradições, mas as formas de lidar com a alfabetização na referida pesquisa parecem ir na direção contrária das pesquisas que entendem as práticas sociais como constitutivas dos sentidos da/para a alfabetização. A matéria ainda aponta que os estudos do professor da Usp não concordam com as pesquisas sobre alfabetização desenvolvidas na UFMG pela pesquisadora Magda Soares dizendo que o que Magda dizia sobre expor as crianças à função social da escrita não era uma metodologia que surtia efeito na elevação das taxas

de alfabetização. A matéria apresenta o professor como "crítico da crença da escola construtivista em que as crianças devem ser expostas a diversos tipos de texto.". A cientificidade da pesquisa apresentada pela Revista da Fapesp parece ancorar-se nos discursos científicos nos quais a ciência é mais que uma investigação, ela é um método. Assim, todos os "problemas" da alfabetização "melhorariam" a partir de um novo método.

Não pretendemos aqui julgar ou avaliar a relevância social e acadêmica da pesquisa divulgada na revista Pesquisa (2015), o que pretendemos é mostrar que, de alguma maneira, os sentidos veiculados nessa pesquisa parecem ter sido possibilitados pela memória discursiva sobre a alfabetização e a formação da língua nacional assim como apresentamos anteriormente.

Entender a alfabetização como uma questão de métodos e técnicas parece desvinculá-la de sua característica fundante que é a de ser uma prática social que na história da escolarização do Brasil foi construída a partir de seu par negativo, o analfabeto. A matéria não veicula a palavra analfabeto, mas os sentidos de que as crianças não conseguem se alfabetizar parecem ser recorrentes e vinculam esse sentido de não alfabetização à práticas que encontram mais em metodologias de aquisição da língua do que em entendimento de processos suas justificativas.

Outra parte da matéria que nos chama a atenção é que ao final apresenta-se o subtítulo "Formação". Ao analisarmos as formulações nesta parte da divulgação da pesquisa pudemos ver o trabalho da ideologia nas práticas que sempre parecem vincular o fracasso ou o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem à formação do professor. Aqui, o efeito de evidência de que o professor é responsável pelo ensino da língua divide espaço com um outro efeito de evidência, o de que o aluno também o é. Os estudos de Vieira da Silva (1998) nos apresentaram que a constituição discursiva do sujeito da escolarização no Brasil foi feita a partir da falta, falta da escrita que o caracterizava como analfabeto. A seguinte formulação encontrada na matéria da revista da FAPESP parece ainda, em 2015, veicular os mesmos sentidos dos estudos da autora: "espera-se com isso encontrar o 'ponto de giro', a partir do qual o aluno sai do papel de suposta incapacidade de aprender.". Em um jogo parafrástico podemos deslizar os sentidos na construção da seguinte interpretação: pensar em uma "suposta" "incapacidade de aprender" e trabalhar com um "ponto de giro" que modifique essa (in)capacidade é dizer sobre uma real

capacidade de não aprender, vinculada aos sentidos postos pela memória discursiva e pelas questões do analfabetismo.

Os sujeitos modernos da escolarização, segundo Vieira da Silva (1998), professor e aluno, são responsabilizados pelo fracasso dos métodos de alfabetização e o discurso científico contribui para essa responsabilização à medida que veicula que "as deficiências do ensino da alfabetização percebidas durante o projeto Desafios e nas pesquisas anteriores levaram, inevitavelmente, a uma avaliação da formação do professor." (FAPESP, p.83). Na formulação analisada o advérbio de modo, inevitavelmente, contribui para a naturalização do sentido de que em pesquisas sobre o ensino da língua, sempre, uma das causas recai sobre a formação do professor. O uso do advérbio parece não dar possibilidades de se enunciar de uma outra posição-sujeito que não a de responsabilização. Como dissemos em nossas explicações sobre nossa filiação teórica, aqui, a materialidade da língua parece encontrar a materialidade da história, mas esse processo discursivo só é passível de interpretação se admitimos a postura defendida por Pêcheux (2009, p.281) de "ousar pensar por si mesmo". Não é possível, de nossa perspectiva teórica enunciar essa responsabilização dos sujeitos modernos da escolarização se não for em tom de denúncia aos efeitos de estabilização de sentidos provocados em nome de uma ciência da alfabetização e da linguagem.

Mais adiante apresentamos o papel importante que as Associações tiveram na constituição da Linguística enquanto campo teórico no Brasil (PFEIFFER, 2002), mas aqui vale lembrar que uma revista de divulgação científica de uma agência de financiamento de pesquisa veicular um discurso científico que trata a questão da alfabetização da mesma forma como os estudos de Vieira da Silva (1998) os apresentou desde sua constituição parece apontar um indício de que em matéria de política de língua, os efeitos de já-lá sobre a língua nacional continuam (re)produzindo sentidos muito parecidos.

Analisadas algumas características dos estudos sobre a alfabetização no Brasil achamos necessário para nossas reflexões entendermos o papel da Linguística tanto como uma disciplina dos cursos de Letras, quanto como um curso a parte do curso de Letras, instituído para formar "linguistas", não professores de português.

Orlandi (1994) aponta que a AD, assim como fundada por Pêcheux, se importa em "sobretudo colocar questões para a Linguística no campo de sua constituição,

interpelando-a pela historicidade que ela apaga" (p.54), por isso achamos importante em nossos estudos situarmos as relações entre a institucionalização da Linguística no Brasil entendendo como a incorporação do ensino desta disciplina no curso de Letras afetou o ensino da língua portuguesa e a relação que os professores de Educação Básica começaram a ter com a própria língua a partir dos estudos linguísticos. Quais as implicações do ensino da Linguística nas possibilidades de autoria dos professores?

Para iniciarmos esse percurso de investigação gostaríamos de apontar o que diz o "Curso de Linguística Geral", de Saussure (2013) sobre o que considera uma "visão geral da história da linguística" (p.31)

A ciência que se constituiu em torno dos fatos da língua passou por três fases antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto.

Começou-se por fazer o que se chamava de "Gramática". Esse estudo, inaugurado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses, é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua, visa unicamente formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas (...)

A seguir, apareceu a Filologia (...) a língua não é o único objeto da Filologia, que quer, antes de tudo, fixar, interpretar, comentar os textos (...) se aborda questões linguísticas fá-lo sobretudo para comparar textos de diferentes épocas, determinar a língua peculiar de cada autor (...) sem dúvida esses trabalhos preparam a Linguística Histórica (...)

O terceiro período começou quando se descobriu que as línguas podiam ser comparadas entre si. Tal foi a origem da Filologia comparativa ou da "Gramática comparada". (SAUSSURE, 2013, p.31 e 32)

A necessidade de apontar uma breve história das "ciências da linguagem" sob o ponto de vista de Saussure, que se preocupou em estabelecer a cientificidade da Linguística, se faz para que possamos entender que a Linguística não fundou os estudos da linguagem, ela foi um marco nos estudos da língua. Institucionalizando uma espécie de cientificidade aos estudos da linguagem esta "nova ciência" e sua "disciplinarização", como nos mostra Ferreira (2013) serão fundamentais para pensarmos as possibilidades de autoria na formação do professor. O conceito de disciplinarização dos conhecimentos advindos de pesquisas é estudado por Ferreira (2013) a partir dos estudos de J-C Chiss e C. Puech,. Ferreira (2013) aponta que os pesquisadores franceses tem como hipótese de

pesquisa que as ciências produzem seus conhecimentos ao mesmo tempo e que organizam sua transmissão

é a de que as representações disciplinares presentes nos textos, objetos de análise, não são um momento segundo no processo de constituição dos conhecimentos, mas são sempre associados a esse processo. Segundo essa perspectiva, não há uma divisão estanque entre o mundo da divisão dos saberes e o de sua transmissão (...)

O ponto de vista disciplinar dos autores permite compreender como as necessidades de transmissão impedem que haja um espaço "puro", livre de exigências didáticas, pondo em causa, conseqüentemente, a ideia de "pesquisa pura". Pois através das exigências de transmissibilidade, é sempre preciso explicar um conceito através de exemplos metafóricos etc. A didatização, nesse sentido, é tomada como um processo fundamental, presente nos modos de transmissão dos saberes. Mais do que isso, é uma questão de política de Estado. (FERREIRA, 2013, p. 51 e 52)

A possibilidade de transmissão de um conhecimento, como vimos, está contida na própria constituição desse conhecimento e é isso que nos interessa ao pensarmos na disciplinarização da Linguística e suas conseqüências no ensino da língua. Lembrando que estamos entendendo por disciplinarização da Linguística o modo como os conhecimentos produzidos por ela produziram efeitos no ensino universitário desta disciplina, para depois pensarmos sobre os efeitos de sentido sobre o ensino da língua na Educação Básica a partir da formação dos professores se dar também pela disciplina Linguística.

Mas antes de irmos para a Linguística e justificando nossa citação de Saussure (2013), gostaríamos de empreender com Orlandi (2000) uma reflexão sobre um período do ensino da linguagem em que se dava a partir do que Saussure (2013) definiu como a terceira fase da ciência frente aos "fatos da língua", a "Gramática Comparada".

Como vimos com Ferreira (2013), a "didatização" do ensino da língua é, sobretudo, uma questão de política de Estado e, diríamos nós, concordando com Gadet e Pêcheux(2004), no Brasil, de política de língua.

Antes de explorarmos as ideias sobre uma "posição-autor de gramática", que era conferida a professores da Educação Básica, segundo estudos de Orlandi (2000), consideramos importante, mais uma vez, pontuar que o que queremos aqui não é estabelecer as relações somente entre o ensino do Português no Brasil e a história da

Linguística. Como dissemos, situar nossa pesquisa no campo teórico da AD e da História dos Conhecimentos Linguísticos possibilita que nossas análises se ancorem em um referencial teórico que entende a história da Linguística dentro de uma perspectiva da construção do próprio conhecimento sobre a linguagem

Resta dizer que tratamos da história das ideias linguísticas (e não só da história da linguística) pois além de tomarmos assim o ponto de vista interno ao próprio conhecimento sobre a linguagem e não, como o historiador, o ponto de vista externo, podemos estar atentos às formas que o saber linguístico tomou no Brasil ao longo de sua história, até se constituir na forma em que hoje se reconhece o que chamamos de Linguística. Isto permite alargar a reflexão para pensar a Linguística dentro das relações de conhecimento mais gerais e, particularmente, dentro da história das ideias.

Nesse sentido, embora a Análise de Discurso não esteja diretamente concernida, ela nos dá um apoio metodológico que alarga nossa capacidade de compreensão, já que nos permite por em relação diferentes ordens de discurso: a do saber “sobre” a língua e a do saber “a” língua.

Pretendemos, desse modo, propiciar que se situe com mais clareza a produção do conhecimento linguístico no Brasil, ao conjunto da história da ciência, e a produção das ideias que vão permitindo a construção de “nossa” língua. Por extensão, procuramos compreender como, através da construção da unidade da língua, se constrói simultaneamente o cidadão que fala. (ORLANDI, 2000, p.20)

Dentro dos estudos da história das ideias linguísticas, Orlandi (2000) aponta que o final do séc XIX foi um período interessante para as questões de autoria dos professores da Educação Básica. Segundo a autora “o séc. XIX no Brasil é um momento em que a Língua e o Estado se conjugam em sua fundação, em que o gramático desempenha um papel intelectual e político”. Papel intelectual e político, pois a possibilidade de uma posição-autor de gramática era conferida não só por conta de questões sobre a língua e seu ensino, mas, principalmente, porque as discussões “gramaticais” desses autores se baseavam em questões políticas da constituição de uma língua brasileira que marcava a possibilidade de configuração, pela língua, de um “Estado independente, uma vez que a questão do Estado já estava resolvida com a Independência e a República” (ORLANDI, 2000, p.32).

O gramático era o professor dos colégios e uma forte tradição de construção de conhecimento linguístico surgiu no Brasil, principalmente na cidade de Campinas, no

colégio Culto à Ciência, e na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, justamente com esses professores. Como já dissemos, o que marca essa possibilidade de autoria dos conhecimentos linguísticos é uma relação que se estabelece entre portugueses e brasileiros para que se consiga entender e explicar o funcionamento da língua brasileira, pois “o que está em jogo é o pertencimento da língua ao Brasil” (ORLANDI, 2000, p.33). O conhecimento produzido, portanto, pode ser considerado como um conhecimento não só linguístico, mas um conhecimento que põe em relação o social, o político e o histórico presentes nas tensões entre a língua brasileira e a língua de Portugal.

Ainda segundo os estudos da autora, no início do séc. XX, os estudos sobre Filologia, Gramática e Linguística começam a criar uma interdependência com a abertura das Universidades no Brasil. A partir desse acontecimento histórico, as possibilidades de produção do conhecimento linguístico ganham uma “cientificidade”, própria das tensões nascidas entre a Gramática e a Linguística, mediadas pela Filologia. Na instituição da Linguística como ciência “a questão colocada pela língua migra de uma posição diretamente política e intelectual para se tornar cada vez mais uma questão explicitamente científica” (ORLANDI, 2000, p.33). A ideia da questão da língua se tornar “cada vez mais uma questão científica” está diretamente ligada aos conhecimentos da linguagem que começaram a se desenvolver nas Universidades serem conhecimentos destinados a serem ensinados na própria universidade. Em meio a esse território de disputa de poderes sobre os conhecimentos da língua nos perguntamos sobre os saberes que continuam sendo escolarizados.

Diante da situação apresentada nossa pergunta, também respondida pelos estudos de Orlandi (2000) passou a ser sobre o ensino da língua. Pois podemos ver que a posição-autor de gramática era uma posição-sujeito diretamente ligada ao ensino da língua e não somente a questões acadêmicas. Já a institucionalização da produção dos conhecimentos linguísticos nas Universidades parecia não mais ter como a razão de ser de suas indagações o ensino e a constituição de professores, mas a produção do conhecimento.

Como vimos com Ferreira (2013) toda produção científica ao mesmo tempo em que é produzida se preocupa com sua didatização, ou seja, o conhecimento linguístico era produzido em nossas Universidades e o ensino da Linguística se configurava, cada vez mais, como o ensino que começava a produzir efeitos nos cursos de Letras.

Em meio a essa efervescência da disciplinarização da Linguística nas Universidades, o ensino da língua nas escolas, que hoje entendemos como da Educação Básica, continuou a ser regido pela gramática, porém, as questões sobre a cientificidade dos estudos linguísticos e sua relação com as Universidades acabou por destituir os professores dessas escolas da posição-autor de gramática, pois os estudos linguísticos se desenvolviam, agora, na Universidade. Em relação a essa não possibilidade de autoria um fato importantíssimo foi o surgimento do decreto que estabeleceu a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) fazendo com que toda a nomenclatura das gramáticas produzidas no Brasil seguisse a nomenclatura das gramáticas de Portugal

Com a NGB os gramáticos foram despossuídos de seus lugares de autor que tinham no séc. XIX quando podiam dizer (e nomear) a língua portuguesa no Brasil, via discussões teóricas, decisões terminológicas, análises gramaticais dos fatos da língua que se fala desse lado do Atlântico. A NGB cristalizou a gramática, ou melhor, reduziu a gramática a uma nomenclatura fixada e o gramático perdeu seu estatuto de autor, de criador, ou pelo menos, perdeu sua forma de autoria: ele só podia repetir. (ORLANDI, 2000, p.32)

A questão é que essa passagem do gramático, professor de língua, para o linguista, cientista da linguagem, na produção dos conhecimentos linguísticos coloca mais uma vez nas questões da língua, questões políticas e sociais que envolvem a língua nacional. Vale lembrar também que o gramático, autor de seus conhecimentos linguísticos, era o professor da Educação Básica, não o professor da Universidade, já o Linguista é o professor da Universidade, não da Educação Básica.

O estabelecimento de uma relação com a língua, cada vez mais científica e cada vez mais distanciada do Estado, parece, de alguma forma apagar, na cientificidade da Linguística nas Universidades, as relações de poder que se estabelecem entre a língua nacional e o ensino da língua nas escolas públicas de Educação Básica. Ou seja, a produção do conhecimento linguístico migra de uma instituição para a outra, mas ainda continua como um lugar de disputa

A relação da língua com o Estado se torna menos imediata, atravessada pelo conhecimento científico. As tensões se deslocam para o campo da ciência: a filiação a teorias que apagam ou não a historicidade da língua, que mostram ou não os efeitos políticos das teorias gramaticais (universais ou particulares). A questão é de saber quem tem e como ter acesso ao conhecimento científico sobre a língua e a seus usos mais variados. A relação não se faz

mais entre os Portugueses e Brasileiros, mas, no Brasil, entre teorias científicas sobre a linguagem. A explicitação progressiva da imagem do Estado se acompanha da caracterização da questão linguística como uma questão científica. (ORLANDI, 2000, p.33)

O que gostaríamos de evidenciar é que as questões entre Gramática e Linguística, segundo Orlandi (2000), são mais uma resposta às questões da unidade/diversidade na língua. E o ensino da língua nas escolas de Educação Básica sempre foi um dos palcos para essa questão

Há pois uma ambivalência que se mantém entre Gramática e Linguística. As duas são respostas próprias ao jogo complexo da relação unidade/diversidade na língua: a da Linguística – com a objetivação científica da língua na sua unicidade – e a da gramática – imposição escolar de uma norma linguística gramatical. Temos como resultado, de um lado, a instituição de uma terminologia imposta por especialistas ligados ao ensino da língua enquanto língua nacional, oficial, servindo, pois, diretamente a uma política de língua, e, de outro, a elaboração de uma metalinguagem com fins explícitos de reflexão, estabelecendo um olhar teórico em relação aos fatos de língua e que também trabalha a objetivação de uma língua única, ainda que não em seu processo histórico. (ORLANDI, 2000, p.34)

Como vimos, as disputas de poder sobre a produção do conhecimento linguístico encontraram na institucionalização da Linguística um campo fértil, pois as produções que se desenvolviam com o intuito “entender” o que Orlandi (2000) chama de “língua única” entraram em disputa institucional com a Filologia e a Gramática que, por sua vez, também se sustentavam na relação imaginária unidade/diversidade e um dos campos mais prejudicados com essas disputas é o campo do ensino da língua nas escolas públicas, pois

Esta contradição não para de produzir seus efeitos ao nível da formação dos professores assim como na organização do conhecimento gramatical na escola. É esta contradição que está na base do sistema escolar que assegura o ensino da língua: de um lado, a legitimação pela Linguística, do outro, a presença sempre grande da gramática via terminologia (NGB)

(...)

Se considerarmos, agora, a gramática como um instrumento linguístico, como objeto histórico, o ensino ganha uma nova perspectiva. Não se trata mais de uma simples utilização da gramática no ensino. Não falamos mais da função da gramática mas do funcionamento da produção de um saber sobre a língua na relação desta com o sujeito e a sociedade na história. Falamos

do funcionamento histórico-social da gramática, ou mais largamente, das ciências da linguagem. (ORLANDI, 2000, p.37)

Em meio a disputas de poder pela produção do conhecimento linguístico, os equívocos causados entre “um saber cientificamente sustentado (Linguística)” e uma prática que se dá nas escolas – a gramática, produzem seus efeitos nas políticas de língua. No ensino da gramática da NGB não podemos admiti-la como um “instrumento linguístico”, pois ela não é, como eram as gramáticas do séc. XIX, uma produção advinda da reflexão de brasileiros sobre a língua nacional. Na disputa entre a produção do conhecimento linguístico e o ensino da língua a escola pública sai perdendo no jogo de equívocos que se estabelece na relação unidade/diversidade de uma língua nacional, porque o conhecimento linguístico a ela delegado era a gramática da NGB, não uma produção autoral de seus professores.

No quadro construído para a institucionalização da Linguística como ciência da língua achamos importante relatar alguns estudos de Pfeiffer (2007) sobre a importância das “Associações da área de Letras e Linguística como a Anpoll, a Abralín e o Gel”. A autora aponta o papel das Associações na construção da legitimidade científica da Linguística no Brasil ao analisar a “o funcionamento da Instituição, tomada como um espaço que produz a um só tempo unidade e legitimidade. Mais ainda, a Instituição tem a forma própria que é a da escrita e do saber”. As Associações, então, contribuíram para o desenvolvimento dos saberes da Linguística no Brasil, mas sobretudo contribuíram para que a Linguística fosse legitimada como ciência. Uma passagem interessante analisada por Pfeiffer (2007) diz sobre a associação da Abralín às reuniões anuais da SBPC. Essa parceria teria conferido aos estudos da Linguística um espaço de divulgação de seus estudos, pois anualmente as reuniões de uma das Associações científicas com maior prestígio social, a SBPC, conferia à Abralín um espaço para realizar os seus próprios Seminários e esse fato, sem dúvidas, é um acontecimento histórico na autorização social que a Linguística começou a receber como “a” ciência da Linguagem. Achamos interessante marcar esse estudo de Pfeiffer (2007) pois nosso corpus discursivo é constituído de duas revistas produzidas por associações e instituições de divulgação e fomento da ciência, a Revista Ciência e Cultura, publicada pela SBPC em 1946 e a Revista Pesquisa, publicada pela FAPESP em 2015, e essas divulgações são marcadas pelas autorizações sociais próprias do discurso científico, sendo nas duas publicações, os

discursos sobre o professor de Educação Básica não o autorizavam socialmente a fazer parte desses “clubes de ciência”.

Das questões da institucionalização da Linguística avançamos um pouco na história para construirmos nossas reflexões...

Vieira da Silva (2001) apresenta um estudo que analisa as relações entre a Linguística e os PCNs no ensino do português no Brasil a partir dos anos 90. Mais uma vez uma autora utiliza a história da Linguística "para evidenciar que o processo de produção de conhecimento não está desvinculado das condições materiais de existência de uma formação social.". A autora propõe um estudo sobre as relações entre escola, língua e sujeito a partir das políticas de escolarização da língua nacional no final do século XX, explicando que vem

trabalhando a questão da entrada da Linguística na disciplina escolar Português, buscando compreender os deslocamentos que ela traz para os processos de individualização do sujeito em relação ao Estado e os efeitos de sentido em termos de representação de língua e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (VIEIRA da SILVA, 2001, grifos nossos)

Destacamos a questão levantada por Vieira da Silva (2001) sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas a esses deslocamentos nos processos de subjetivação dos indivíduos em relação ao Estado trazidos pela incorporação da Linguística ao ensino do português. Acreditamos que nessa direção conseguiremos também entender algumas formas de subjetivação dos sujeitos professores de português quando colocados em formação a partir da ciência Linguística e sua relação (ou a falta de) com o político e social.

Analisamos, como mais uma possibilidade apresentada pelo site *Seja um Professor, o Projeto Gestar II*, com a ajuda das pesquisas de Bressanin (2012), como uma política pública oficial de formação de professores de língua para entendermos as formas de trabalho da ideologia nas atuais políticas de língua. Com isso entendemos como os sentidos que circulam sobre a questão da unidade/diversidade da língua nacional do Brasil produzem efeitos sobre a subjetivação do professor em relação a possibilidade de autoria dos conhecimentos sobre a língua.

Por isso retomamos dos estudos de Vieira da Silva (2001), ao analisar o PCN de Língua Portuguesa, que a nova política de língua, utilizando a Linguística nas últimas

décadas do século XX, parece contribuir para o surgimento de um “sujeito do conhecimento 'adequado', 'pertinente', 'eficaz' no 'uso', na 'utilização' de uma língua sempre (e só?) em situação, tomada como unidade tornada discreta de registros e variedades, reduzindo relações sociais de interlocução a relações comunicativas”.

Adequação, pertinência, eficácia, uso...sentidos veiculados pelos PCNs e pelos estudos da Linguística que o constituem, desta maneira a autora esclarece que a Linguística pode estar contribuindo para "adequar" o indivíduo à ordem social trabalhando com um sentido posto para os estudos da linguagem que a descaracterizam em sua unidade/diversidade, fazendo com que uma "falsa" unidade trabalhe em processo de individualização de "sujeitos-escolarizados-adequados".

Vieira da Silva (2001) ainda estabelece relações entre a escola e a sociedade, mostrando como, ao longo dos tempos a escola foi se adaptando aos padrões econômicos e de produção da sociedade em que era vinculada. No Brasil, a escolarização já se iniciou com uma contradição constitutiva, a escolas de catecúmenos para a população em geral e os colégios para os filhos das classes dominantes. Essa contradição constitutiva produz efeitos em toda a História de nossa Educação, efeitos de uma escola de uma sociedade colonizada. Efeitos que nas práticas escolares apagam essa contradição, apagando, assim, a história "da constituição do discurso pedagógico e de posições-sujeito" que funcionam discursivamente contribuindo para que o Estado apresente as "contradições, tratando-as, quase sempre, como meras oposições."

Apagar que a escola é uma instituição de um Estado e que surgiu em meio a questões políticas de disputa de poder fazem com que as políticas educacionais não sejam entendidas como base de sustentação de modelos econômicos. Colocar no sujeito da escolarização, professor e aluno, a questão da "adaptação" é "adequá-lo" ao novo modelo econômico sem que essa mudança seja atribuída ao modelo econômico, mas faça parte do discurso pedagógico, que, por ser um discurso autoritário, apresenta poucas possibilidades de entendimento dos apagamentos que ele faz circular como efeitos de verdade.

A questão da escola como uma instituição histórica também apresenta em seu funcionamento, segundo Vieira da Silva (2001), os apagamentos construídos sobre a oposição saber/fazer, circulando um efeito de evidência de que as ciências não são apenas conteúdos, mas "métodos". E a escola era o lugar privilegiado para o desenvolvimento

desses métodos que visavam a adaptação constante de seus meios para "preparar" o aluno a "aprender fazendo". E nesse momento que a Linguística entra em cena "com o argumento da cientificidade (em oposição a uma genérica e a-histórica Gramática Tradicional), marcada por uma concepção epistemológica empírico-descritiva".

Interessante apontar que a Linguística entra na escola com toda a história de sua formação apagada e causando o efeito de evidência de que era uma solução "científica", "metodológica" para o nosso velho problema, constitutivo da nacionalidade brasileira, da unidade/diversidade de uma língua nacional advinda de disputas por poder em uma sociedade colonizada, o problema da incapacidade de "adquirir" a língua escrita.

Aqui achamos importante apresentar um de nossos estudos iniciais no programa de mestrado para marcar nossa posição frente ao ensino do português, pois mesmo sem ter contato com os estudos do Projeto História das Ideias Linguísticas e nem sonhando que o que o referencial teórico mais importante de nossa pesquisa, Michel Pêcheux, fazia era justamente indagar a Linguística sobre o apagamento do político em suas possibilidades e hipóteses de estudo linguístico, já suspeitávamos da hegemonia da Linguística textual no ensino escolarizado da língua.

No início de nossos estudos entendíamos que a Linguística Textual, desde sua consolidação como referencial para o ensino da língua com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), vinha ditando as regras de como se devia ensinar português na escola. Adotando o texto como a unidade de ensino, entendíamos que essa ramificação da Linguística apostava na aquisição de técnicas e repetição de modelos textuais como forma de garantir o ensino da língua. Koch (1997), em uma perspectiva histórica da consolidação da Linguística Textual aponta que

Tentou-se, então, encontrar regras para o encadeamento de sentenças, a partir dos métodos até então utilizados na análise sentencial, procurando ampliá-los para dar conta de pares ou sequências maiores de frases. Passou-se, assim, a observar, no nível interfrasal - ou transfrástico - uma série de fatos já estudados no nível sentencial - questões relativas, como vimos, à coerência, à conexão entre orações, à relação tópico/comentário, entre outros. O texto, nesse momento, é definido como "sequência pronominal ininterrupta" (Harweg, 1968) ou "sequência coerente de enunciados" (Isenberg, 1970, Bellert, 1970). Tanto estudiosos da linha estruturalista, como da linha gerativista dedicaram-se a pesquisar tais questões. (p.2)

Acontece que, todo esse trabalho com o texto, que parece ser um trabalho que admite a língua em seu funcionamento (como nos mostra Koch, 1997), foi consolidado no Brasil com fortes raízes no Estruturalismo e, por isso, não deixa de ser uma proposta que contribui para reforçar a contradição unidade/diversidade da/na língua. Contradição que hoje compreendemos como constitutiva e histórica das próprias possibilidades de escolarização.

Com o intuito de entender a formação dos professores de português é que começamos a pensar na Linguística Textual como uma forma que ditava também essa formação e buscamos na produção acadêmica brasileira possibilidades de entender, inicialmente, nosso questionamento. Ao procurarmos entender a influência do estruturalismo nos estudos linguísticos brasileiros situamos as ideias de Koch (1997) e os contextos de formação de professores baseados nessas teorias, para ancorarmos nossa pesquisa na possibilidade de ruptura que a AD proporcionava. Ilari (2011) nos coloca em contato com essa história

O estruturalismo teve sobre os estudos da linguagem, no Brasil, um impacto enorme, típico de uma escola dominante. Seu advento se deu no Brasil durante os anos 1960 e coincidiu com o reconhecimento da linguística como disciplina autônoma; assim, muitos professores e pesquisadores que, naquela altura, já tinham uma larga experiência de investigação, foram atraídos pela nova orientação e a utilizaram para sistematizar suas doutrinas (...) penso que se deve creditar ao estruturalismo o fato de que a escola adotou uma nova atitude em face dos textos, inclusive os literários, que passaram a ser objeto de uma análise específica; (p. 53 e 54)

Na época de nossas pesquisas iniciais tecemos as seguintes conclusões e ainda as entendemos como importantes: toda essa influência nos estudos linguísticos garantiu à Linguística Textual um lugar privilegiado nas políticas públicas de ensino da língua e essa história deixa suas marcas até hoje em nossas salas de aula. E mal sabíamos que a Linguística Textual era apenas a “ponta do iceberg” de uma construção histórica e política sobre a relação entre o ensino da língua e a dominação econômica...

Uma dessas marcas é que a formação de professores desenvolvida por estas mesmas políticas públicas acabou por não admitir o professor como o responsável por construir seu conhecimento linguístico e isso pode ser observado na análise das metodologias proposta por essas formações. Ao professor são apresentados caminhos

quase prontos, dando a impressão de que percorrê-los trará a solução para o aprendizado da língua.

A seguir, apresentaremos estudos e análises de uma formação de professores para entendermos as nossas hipóteses sobre os "caminhos prontos" na formação do professor, sabendo que hoje, após nossas pesquisas, procuramos por possibilidades de autoria no ensino da língua, como a que os gramáticos-professores apresentavam no final do século XIX.

Interessante apontar que os discursos até agora analisados parecem ser todos discursos sobre. Discurso sobre a alfabetização, discurso sobre a formação da língua nacional, discurso sobre a formação do professor e discursos sobre o ensino da língua e caracterização desses "discursos sobre" parece-nos evidenciar que o que produz os sentidos estabilizados sobre todas as questões aqui tratadas são as formações discursivas que garantem a efetivação da manutenção do poder da desigualdade social através de uma espécie de desarticulação do ensino da língua para as classes não dominantes. Seja na designação jurídica do sujeito da escolarização a partir de uma "falta da língua escrita", como analfabeto, seja nos sentidos atribuídos para os professores que trabalharão nas escolas públicas, de que sempre precisarão de formação e que ad infinitum precisarão "gestar" seu conhecimento, os discursos sobre parecem ser enunciados por quem detém o poder em nossa formação social e, por isso, possui os mecanismos necessários para difundir os discursos que provocam esses efeitos de estabilização de sentidos. A autorização social para a estabilização dos sentidos vem das legislações que aprisionam o indivíduo na forma sujeito-jurídico do capitalismo, vem de revistas acadêmicas legitimadas socialmente pela produção do discurso científico com seu efeito de verdade e aparece também, como vimos, nas formas utilizadas por quem está no poder para divulgar suas políticas públicas.

3.2 As políticas de formação de professores de português: emergência de (outros) sentidos?

Nosso corpus inicial, *Seja um Professor*, continua trazendo para nosso corpus discursivo material de análise para pensarmos sobre as possibilidades de sentido de identificação dos indivíduos em sujeitos professores de português no Brasil. Na aba "Serviços ao Professor" nos deparamos com a possibilidade de pensarmos o que o site diz sobre "Pesquisa e formação". Se estamos procurando (re)construir sentidos sobre as possibilidades de ser/processos de identificação de professores de língua e vendo, ao longo de nossa pesquisa, que a institucionalização dos estudos da linguagem se construiu discursivamente circulando um efeito de que a formação era uma importante etapa da constituição de um professor, acreditamos poder explorar essa aba do site para que, analisando algumas de suas formulações, continuemos a construir (outros?) sentidos para as possibilidades de ser professor de português.

Uma olhada rápida e já percebemos que os dois "assuntos" apontados por nós no item 3.1 dessa pesquisa, alfabetização e ensino do português nas escolas públicas (a partir da Linguística), são tratados na aba "Formação e pesquisa". Vimos que, em nossos estudos discursivos, a história da alfabetização, (re)contada por Vieira da Silva (1998), apresenta na (re)construção de processos discursivos uma perspectiva histórica para entendermos que o surgimento do sujeito escolarizado alfabetizado é constituído pela falta. Caracterizado pela palavra analfabeto, esse sujeito já chega à escola na condição de alguém que precisa "adquirir" a língua escrita, pois tem essa falta em sua condição de sujeito escolarizado. Falta que comumente o torna fadado ao fracasso, pois, como vimos na (re)construção da formação do português como língua nacional e na institucionalização da Linguística como meio de formar o professor que ensinará essa língua, "o brasileiro não consegue aprender o português" ou "o português é uma língua difícil".

Lidar com todas essas questões sobre a formação do professor a partir das políticas de língua não está sendo uma tarefa fácil, mas, os sentidos aqui apresentados nos fazem continuar, na tentativa de entendermos ainda mais como se deu a constituição e a circulação de discursos que, na História da Educação no Brasil, parecem ter tirado a

possibilidade de autoria dos conhecimentos linguísticos dos professores de português da Educação Básica.

As formulações que apresentaremos podem contribuir para nossas afirmações. "Pesquisa e formação" apresenta os seguintes "recursos" para a formação do professor

Pró-Letramento

O Pró-Letramento é um curso de formação continuada, destinado a professores já em exercício na rede pública, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano). O curso busca melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura/escrita e matemática.

Gestar II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

O Gestar II é um programa de formação continuada para melhorar a qualidade do ensino dos professores que já estão trabalhando na rede pública.

O programa oferece formação continuada em português e matemática aos professores dos anos finais do [Ensino Fundamental] (5ª à 8ª série ou 6º ao 9º ano).

Como dissemos, Pró-Letramento para a "formação continuada" de professores que trabalham com a alfabetização e Gestar II para a "formação continuada" de professores de português.

De início uma diferença nas formulações nos remeteu a questão das políticas de língua e na descaracterização da importância da Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa analisadas anteriormente e também à condição de falta do sujeito escolarizado. O Pró-Letramento pretende "melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura/escrita", já o Gestar II quer "melhorar a qualidade do ensino dos professores". É interessante entender que as formulações apresentadas não rompem com os sentidos estabilizados que vimos apresentando em nossa pesquisa. Ao se falar sobre a alfabetização uma espécie de responsabilização do aluno é colocada em questão, "melhorar a qualidade da aprendizagem" parece-nos apontar para uma "melhora" da condição de "aprendente" do aluno, desse sujeito escolarizado que é constituído pela falta, falta da escrita de uma língua nacional em que a modalidade escrita vem da normatização (NGB) da modalidade escrita da língua de nossa (eterna?) metrópole Portugal. Já ao formular sobre a formação do professor de português, os sentidos de responsabilização, advindos das regularidades encontradas em nossa pesquisa sobre a formação de professores e os sentidos de que os professores de português não estão autorizados a

construir seus conhecimentos linguísticos parecem ainda circular na formulação "melhorar a qualidade do ensino dos professores que já estão trabalhando na rede pública".

A formulação sobre a "melhoria" da qualidade do ensino do professor ainda apresenta a questão da divisão social da instituição Escola como uma construção histórica e social de um Estado que desde sempre, nos colégios e nas escolas de catecúmenos jesuítas, "oferece" uma formação linguística à classe dominante e outra à classe dominada. "Melhorar a qualidade do ensino do professor" de língua portuguesa, mas não é de qualquer professor, é daqueles que "já estão trabalhando na rede pública". A mesma "rede pública" destinada à classe dominada, àqueles que precisam aprender a aprender na forma como o capitalismo se desenvolve desde o final do século XX, ou aprender uma certa "adequação" do que "recebem" como ensino para poderem se moldar a situações econômicas que encontrarão em suas vidas de trabalhadores. A mesma "rede pública" palco de aplicação de estudos "científicos" de uma Linguística que, como questionada por Pêcheux (2012b) e por Vieira da Silva (2001), em nome de um método científico produz efeitos de sentido para o ensino da língua como se esta não estivesse, desde a sua formação, ligada a fortes questões de unidade/diversidade, unidade e diversidade constitutivas do próprio povo brasileiro e de suas relações com a língua nacional.

Interessava-nos analisar as formulações do Projeto Gestar II para continuarmos nossas análises, pois entendíamos que as reconstruções dos processos discursivos que possibilitaram as formulações existentes nessa política pública de formação de professores de português caracterizariam ainda mais as condições de produção dos discursos sobre essa formação, mas, em nossas pesquisas bibliográficas, encontramos nos estudos de Bressanin (2012) uma importante contribuição discursiva sobre os sentidos que as formulações do Gestar II (re)atualizavam sobre a formação do professor. Aqui, então, nos limitaremos a apontar algumas das análises feitas pela pesquisadora que contribuirão muito para as conclusões de nossa pesquisa.

Bressanin (2012) analisa a implementação do Projeto Gestar II como uma política de formação de professores assumida pelo governo do Mato Grosso do Sul. Importante ressaltar que a pesquisa de Bressanin (2012) também se ancora na AD francesa por isso podemos tomar emprestadas suas interpretações analíticas. Localizar os estudos sobre a formação de professores na concepção teórico-metodológica da AD é parte importante de

nosso trabalho de pesquisa, pois a circulação dos resultados de pesquisas discursivas sobre a formação de professores no Brasil, talvez por acontecerem vinculadas aos estudos de Letras-Linguística e não aos de Educação, não acontecem, na nossa opinião, da forma como deveria. Vieira da Silva (1998) já apresentou que o "objeto" alfabetização é visto como um "objeto dividido" nas pesquisas sobre o ensino da língua. Situar os conhecimentos discursivos sobre alfabetização, ou sua falta, nas condições de produção das pesquisas sobre esse tema em qualquer área, assim, como situar as questões da formação da língua nacional e das políticas de língua quando se pensa na formação do professor de português seria um grande passo na construção de possibilidades (outras) de entendimento e de realização dessa formação.

Bressanin (2012) analisa tanto as formulações do Projeto Gestar II, quanto alguns relatos de professores sobre sua passagem por essa formação, entendendo que os relatos, assim como nos diz a AD e os estudos dos processos de subjetivação/identificação, não são observações pessoais sobre o curso, mas elaborações discursivas advindas das possibilidades de (re)produção de discursos sobre formação de professores que circulam sendo justamente esses sentidos as possibilidades de reconhecimento do indivíduo na posição-sujeito professor de português, com todas as implicações históricas, econômicas e sociais que advêm das condições de produção desses discursos. Ainda resta lembrar que não são quaisquer professores que se identificam com esses discursos, mas os professores de escolas públicas.

A pesquisa apresenta o Gestar II de português da seguinte forma

A modalidade de formação que o Gestar II oferece é semipresencial, como já explicamos, e isso se deve ao fato de os professores estarem em exercício e de “a fundamentação teórica se pautar nos pressupostos da educação a distância apoiada pelos cadernos teórico-práticos para o estudo autônomo e independente” (BRASIL, p.15). As atividades individuais à distância se destinam ao estudo sistematizado dos conteúdos dos Cursos da formação em serviço e, as atividades coletivas, por sua vez, destinam-se a encontros em que os professores possam “compartilhar reflexões e estratégias com os seus colegas do grupo” (BRASIL, p. 16). Notamos que o estudo “autônomo” do professor refere-se às estratégias de estudo individual, “independente”, e a palavra “autonomia” é muito recorrente. (BRESSANIN, 2012, p. 4)

A partir da palavra "autonomia" Bressanin (2012) recupera alguns processos discursivos que colocam o professor em exercício como o "responsável" pela sua formação e mais ainda como "responsável" pela qualidade do ensino. Mas essa reponsabilidade não se apresenta em relação à construção de conhecimentos linguísticos e sim à reprodução do que o manual apresenta como uma prática desejada em sala de aula sobre o ensino da língua. A autora apresenta que as palavras "prática" ou "repensar a prática" aparecem sempre em detrimento da palavra "conhecimento". O professor em formação não precisa ser autor de sua prática, apenas (re)produzi-la de um "alguém", que, autorizado pelas práticas sociais que regem a produção científica da Linguística, pode produzir esse conhecimento. Sobre essa reflexão Bressanin (2012) apresenta as seguintes análises a partir dos relatos de um professor, segundo a autora as falas do professor se ancoram em "pré-construídos" de políticas públicas que ditam as formações de professores, tirando dos professores de Educação Básica qualquer relação possível com a autoria de seus conhecimentos

o professor cumpriu com sua tarefa “repensar” sua prática, buscar “novos caminhos”, pois a educação não está saudável, tendo em vista que “melhorar” desliza do discurso médico ao discurso pedagógico para, em uma operação de paráfrase, que é preciso “sanear”, em conformidade, com os pré-construídos (os já-ditos) que sustentam as políticas públicas de ensino e, conseqüentemente, as políticas de formação continuada. Logo, o professor inscreve seu dizer em um discurso do saneamento com vistas a uma adaptação

(...)

Há um silenciamento no que se refere ao saber científico. Não aparece, na textualidade desse relato, uma descrição a respeito da contribuição teórica relativa à leitura que o Programa se propôs a oferecer nos estudos individuais dos cadernos de TPs; não é dito como foi a realização do “estudo autônomo e independente” (individual) do professor nem como se deu sua relação com a produção do conhecimento. A palavra “conhecimento” sequer é mencionada no relato. Já a palavra “prática” é bastante recorrente, empregada quatro vezes. O professor afirma: “Podemos discutir, analisar, trocar experiências das nossas práticas pedagógicas”. Portanto, nos cursos de formação continuada, trocam-se experiências e não se produz conhecimento, conforme já observamos. (BRESSANIN, 2012, p. 13)

Gestar II...colocando o professor como um profissional para quem a "qualificação" de seu trabalho sempre falta. E essa falta "reverbera" no Discurso Pedagógico do Estado sobre a formação de professores como mostra Bressanin (2012)

O professor destaca também que outro ponto relevante foi “a prática de leitura e da escrita”, considerando-a muito importante e necessária aos professores, isto é, foi relevante aquilo que foi realizado em sala de aula. E acrescenta que através das atividades desenvolvidas durante o Curso foi possível “aperfeiçoá-las”, pois, “por vezes são deixadas de lado”. Este último enunciado nos remete a memória de uma prática que prioriza o ensino da gramática em detrimento de atividades de leitura e escrita. E, nesse aspecto, o Gestar tenta distanciar-se do ensino dito “tradicional” (gramatical), colocando-se como “inovador em relação aos outros programas de formação existentes” (BRASIL, 2008, p. 34, Guia Geral do Gestar II) e, pautado na prescrição do PCNs, propõe o texto como eixo central do ensino de Língua portuguesa. Ainda em relação à expressão “aperfeiçoá-las”, podemos notar que esta se insere na materialidade textual tanto pela propriedade sintático-semântica, como pelo processo discursivo que remete às práticas ideológicas do discurso pedagógico. A forma verbal *aperfeiçoar* significa tornar melhor algo que já é bom ou que precisa de complementação, no caso, a prática de leitura e escrita, substituída pela forma pronominal “las”. Também remete ao sentido de adquirir maior grau de instrução ou aptidão, e daí o deslizamento para “cursos de aperfeiçoamento”, inclusive do professor, sustentado pelo imaginário de que tais cursos podem ajudar a torná-lo melhor naquilo faz e complementar naquilo que “falta” na sua formação. O discurso pedagógico atravessado pelo discurso administrativo do Estado. (BRESSANIN, 2012, p. 13 e 14)

Poderíamos ficar aqui reproduzindo as diversas análises que Bressanin (2012) realizou sobre os Projeto Gestar II e isso só tornaria nossas conclusões mais fundamentadas, mas acreditamos que o tempo dessa nossa pesquisa precise se adiantar em direção a um efeito de fim e, por isso, gostaríamos de acrescentar mais algumas conclusões.

Dissemos algumas vezes sobre o Discurso Pedagógico em nossa pesquisa e Bressanin (2012) aponta o discurso pedagógico como parte da forma de trabalhar a formação do professor no Projeto Gestar II, por isso gostaríamos de situar que entendemos o discurso pedagógico “se insere entre os discursos do tipo autoritário” (Orlandi, 2009). Por discurso autoritário entendemos o que por Orlandi (2009) apresenta:

No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem.

Sobre essa questão entendemos que o discurso pedagógico é a forma de “divulgação” do conhecimento científico comumente praticada na escola. O professor, que não construiu seu conhecimento, transmite um conteúdo que o aluno passivamente precisa entender. Abreu (2013) nos ajuda a entender essa relação entre o discurso pedagógico e a forma como o conhecimento é entendido na escola, da seguinte maneira

A base epistemológica desse comportamento comumente observado em sala de aula é encontrada na suposição de que o conhecimento é um conteúdo, um objeto a ser assimilado ou internalizado.

(...)

Se o conhecimento é reduzido a um material a ser consumido, os alunos tornam-se consumidores intelectuais ou depósitos de informações, e o professor funciona como um agente nesse processo, agente que tem um acesso privilegiado ao conhecimento e, por isso, é capaz de dividi-lo em unidades a serem consumidas. (ABREU, 2013, p. 92)

Acreditamos que essa relação estabelecida com o conhecimento na formação tanto de professores, quanto de alunos seja reflexo das análises que fizemos anteriormente sobre as não-possibilidades de autoria que os professores passam em seus processos de formação sobre seus próprios conhecimentos. O discurso pedagógico é uma das bases dessas relações de não-autoria e concordamos com Abreu (2013) quando coloca que isto acontece porque “o foco não está no processo e sim no conteúdo como objeto. A questão, portanto, é refletir não somente sobre o conteúdo, mas também sobre o processo”.

Sempre lembrando que os processos de formação precisam levar à construção do conhecimento em uma forma de pensar a escolarização para fora dos padrões e moldes que as políticas públicas parecem condicioná-las. A construção de uma espécie de desvalorização do professor de português da Educação Básica passa pelo processo de valorização das tendências da Linguística como as ciências que vão apresentar métodos de “melhoria” do ensino da língua. Essa relação com o conhecimento como “objeto” passa pelo caminho inverso da possibilidade de autoria nas políticas de formação de professores e, infelizmente, vimos que “ousar pensar” sobre uma possível autoria desses

conhecimentos na formação de professores parece ser uma postura de resistência, resistência aos discursos estabilizados sobre a língua e sobre o ensino da língua.

O desenvolvimento de uma formação de professores preocupada com os “processos” e não com os “objetos”, como ensina Abreu (2013), parece passar pelo entendimento de que a formação realizada a partir das possibilidades de circulação do discurso pedagógico de objetos e não processos de ensino não é “a” possibilidade de formação de professores de português, mas “uma” possibilidade que se estabilizou como “a” prática, como vimos, por questões políticas. Resistir à prática dominante é tentar construir, para além dessas práticas dominantes, práticas que levem, cada vez mais o professor, a se apropriar e se reconhecer como um construtor de seu conhecimento. Entendemos essas práticas como práticas de resistência porque sabemos que não encontraremos muitos espaços para que elas se desenvolvam e que para que elas se desenvolvam, nós, que ocupamos os lugares de formadores de professores, também precisamos rever nossas relações com o conhecimento e sermos ousados para construirmos nossos próprios conhecimentos sobre essa formação.

Nossa pesquisa apontou que uma regularidade ao se falar sobre ser um professor na educação básica no Brasil é a de que para se falar do professor fala-se sobre sua formação e no site essa regularidade pode ser verificada quando observamos que a palavra “formação” é a única palavra se repete em dois momentos nas abas de navegação de *Seja um Professor*. Ela aparece na aba “Como se tornar um professor” e novamente na aba “Serviços ao Professor”. Ao aparecer nos “Serviços ao Professor” uma formulação nos chamou a atenção: “*O Gestar II é um programa de formação continuada para melhorar a qualidade do ensino dos professores que já estão trabalhando na rede pública.*” E ao percebermos que a formação do Gestar II é direcionada para professores de Português ou de Matemática começamos a procurar descrever as condições de produção que possibilitaram esse dizer sobre os professores que ensinam português na Educação Básica no Brasil.

Com a análise da formulação de divulgação do Projeto Gestar II de Língua Portuguesa observamos que não só a formação entra em cena, como também é colocado em cheque a qualidade da formação que os professores da rede pública já deveriam ter. A formulação que aponta para “melhorar a qualidade do ensino dos professores” apresenta uma total responsabilização sobre a qualidade do ensino da rede pública ao

trabalho dos professores permitindo que entendamos, por relações parafrásticas, que o sentido estabilizado discursivamente é o que aponta para que a qualidade do “ensino” do professor não é boa, realizando o apagamento de processos históricos que levaram a essa estabilização e produzindo um efeito de evidência sobre a responsabilização do professor pela qualidade do ensino.

Parece haver uma contradição entre o que se espera que o professor faça com os alunos e o que se discursiviza sobre quem é este professor. E, como já vimos, essa contradição é constitutiva do sujeito-jurídico que é igual perante a lei, mas com uma “igualdade” que não se apresenta nas práticas sociais. Todos têm o direito de aprender a língua, mas nem todos aprendem e a “culpa” pelo fracasso escolar é atribuída aos sujeitos da escolarização, professor e alunos disputam essa culpa enquanto novas políticas de (des)educação das massas vão sendo praticadas pelas classes dominantes.

Como é que um professor que não está autorizado política e historicamente a produzir seus conhecimentos sobre a língua e seus processos de emergência de sentidos pode fazer com que seus alunos sejam produtores de seus próprios conhecimentos linguísticos tornando-se cidadãos autônomos, como apontam as formulações das legislações que normatizam a educação básica? Não pode. E essa é nossa conclusão diante de tudo o que apresentamos.

Sabemos que nossa trajetória enquanto pesquisadora de conhecimentos linguísticos não se inicia e nem se esgota no percurso desta pesquisa de mestrado e que prosseguiremos tentando entender os discursos produzidos na história da educação em nosso país para questionarmos as produções de consensos e pensarmos em formas resistências. Continuaremos a pesquisar sobre como ao utilizarmos a língua nacional para “veicular os elementos científicos-técnicos” colocamos em jogo a própria constituição do discurso científico e mesmo a própria ciência Linguística e como ela é e foi compreendida historicamente na constituição das políticas de ensino de língua no Brasil, por isso, acreditamos que, como Pêcheux (2012), deixaremos nossas indagações sobre o fenômeno do “questionamento das políticas linguísticas” sempre abertas. Acreditamos que, como apontamos no início de nossa dissertação, pesquisar, mais do que chegar a respostas, é conseguir formular novas (outras?) perguntas.

Gostaríamos de finalizar nossa pesquisa com uma última reflexão baseada no que Pêcheux (2012) caracterizou como “dois fenômenos marcantes da evolução da luta de

classes no mundo”, porque ao entrarmos em contato com esse texto e pensarmos sobre as questões que aqui investigamos começamos a nos indagar se não acontece no Brasil, quando se pensa na educação básica da rede pública de ensino e na formação dos professores que atuarão nessa rede, exatamente a (re)produção desses dois fenômenos através dos discursos que circulam sobre a língua e sua escolarização.

O primeiro fenômeno é o questionamento sobre as “políticas linguísticas” que consolidaram as línguas nacionais nos países “em vias de desenvolvimento” terem produzido uma forma de neo-colonialismo. Esse questionamento diz respeito ao apagamento histórico dos discursos que aqui analisamos, discursos que produzem verdade como, por exemplo, a noção de que a língua portuguesa é uma língua difícil de ser aprendida pelos brasileiros em situações escolares.

Acreditamos poder concluir que esse neo-colonialismo, no Brasil, condicionou a escolarização das massas ao processo de produção do conhecimento científico que desautorizou os professores da Educação Básica a ocuparem a posição-sujeito de autores de seus conhecimentos linguísticos. Esse processo de escolarização, a partir da relação que estabelece com a não-possibilidade de autoria dos professores, também não leva os alunos a produzirem seu conhecimento. Nesse neo-colonialismo, alunos e professores são “consumidores”, como aponta Abreu (2013) de discursos de divulgação científica que não tratam a ciência como um fazer, mas como um objeto de consumo. Deixando a escolarização das massas fadada a ser um processo de desarticulação no entendimento da relação historicamente produzida entre sujeitos e Estado. (Re)Produzindo processos de dominação.

A partir das conclusões possibilidades pelo nosso gestos de interpretação de nossa pesquisa, gostaríamos de apontar que o que Pêcheux (2012) apresenta como o segundo fenômeno, também poderia ser uma forma de explicar o sistema escolar público brasileiro. Esse segundo fenômeno é a produção do fracasso escolar pelo desenvolvimento das “contradições nos sistemas escolares dos países capitalistas desenvolvidos”. Essa contradição em nosso sistema escolar foi analisada em nossa pesquisa desde as análises sobre todos serem iguais perante as leis, mas não encontrarem essa igualdade nas práticas sociais, até a desarticulação da formação dos professores como produtores de seu conhecimento.

Vale ressaltar que essas “contradições nos sistemas escolares” não geram qualquer forma de fracasso escolar, mas o fracasso escolar das classes sociais menos favorecidas. As análises de nosso corpus discursivo parecem apontar para uma relação entre a produção do fracasso escolar e a produção da não-formação, mas da tecnicização do trabalho do professor. Ao apresentar a melhoria da qualidade do ensino dos professores da rede pública, como uma “solução” para a educação pública e ao mesmo tempo não oferecer condições, pelas políticas de língua, dos professores se identificarem como profissionais que produzem o seu conhecimento, o fracasso escolar se apresenta como um subproduto de todas essas relações.

Porém, se pensarmos que o “fracasso escolar” é justamente o produto do que se evidencia nos discursos sobre a escolarização no Brasil, ou seja, que o fracasso escolar é a forma com que a classe dominante se mantém no poder, então não poderíamos pensar nesse fenômeno como um “fracasso”, mas como uma produção do consenso que as políticas de língua são sempre preocupadas, em sua constituição, em fazer com que as relações de dominação continuem a produzir seus efeitos. Efeitos de apagamento das questões histórico, políticas e sociais que possibilitaram a formulação e a circulação de sentidos de discursos que continuam mantendo as desigualdades de acesso e qualidade da educação segundo a origem socioeconômica de quem está envolvido nos processos de escolarização.

Como já dissemos, nossas investigações não se esgotam aqui e outros sentidos podem emergir de novas análises. No entanto, para um efeito de fim, concluímos que ao construir um percurso investigativo que nos permitiu entender que os sentidos que circulam sobre ser um professor no Brasil, sobre o ensino da língua portuguesa e sobre a qualidade do ensino na rede pública não podem ser vistos como sentidos únicos. Os sentidos apresentados oficialmente como verdades sobre a educação em nosso país não passam de sentidos que se estabilizaram por razões muitas que nossas análises sempre procurarão entender para que não caiamos na ilusão de que tudo está perdido e de que a educação pública está fadada ao fracasso. Entender os estudos da linguagem como uma forma de resistência ao sistema dominante é entender que nosso trabalho de analistas de discurso é o de fazer circular sentidos outros que nos permitam (re)significar a cada momento nossa relação com o mundo, com o simbólico e com o político que nos constituem.

(In)Conclusões

Por um caminho aberto no movimento: entre agulhas, linhas, políticas de língua e os discursos sobre ser professor de português no Brasil

Procurando (re)conhecer sentidos iniciamos nossa pesquisa entre palavras, agulhas e linhas.

Tínhamos a impressão de que os sentidos nos levariam ao entendimento de uma espécie de bordado que, nós, seres humanos íamos tecendo em nossas práticas sociais com as linguagens que nos constituem. Buscávamos entender como se dava a formação dos professores de língua portuguesa no Brasil e que relações se estabeleciam entre esses sujeitos professores e algumas questões sobre o aprendizado da língua e as políticas públicas destinadas a esse processo de ensino.

Iniciamos nossa pesquisa tateando os materiais que iríamos utilizar, em uma espécie de familiarização tanto com a estrutura pré-fixada da pesquisa acadêmica institucionalizada, quanto com as tantas outras possibilidades que nossa filiação à Análise de Discurso francesa começava a nos apresentar.

Pensávamos nos bordados pois entendíamos que os sentidos poderiam ser comparados a representações de nossas “cenas” do viver. Ainda entendemos nossa pesquisa como uma pesquisa sobre sentidos e, portanto, como uma pesquisa que buscou entender, discursivamente, as representações que a linguagem e a ideologia imprimem nessas nossas cenas da vida de professores de português.

Mas para iniciarmos nossas (in)conclusões gostaríamos de dizer que a imagem que mais representa nossa relação com o conhecimento ao final dessa nossa história não é a de uma “cena” bordada entre direitos e avessos nessa arte de representar. Ainda nos encontramos entre agulhas, linhas, palavras, sentidos...no universo que pode ser representado pela metáfora de tecer, contudo, esse universo foi modificado pelo nosso movimento de pesquisar e um novo elemento (que são muitos!) agora representa nossa metáfora de pesquisa.

Sentimos como se tivéssemos diante de nós um novelo de linhas. Sim, um novelo de linhas, pois todas as linhas estão contidas nesse novelo. Não, não sabemos como, talvez por uma dessas questões do *non sense* que tanto são caras à Psicanálise, uma de nossas

aliadas no entendimento de nossa filiação teórica. Achemos mesmo que estamos diante desse novelo, como Pêcheux, ao elaborar sua teoria materialista do discurso, se colocava diante desse objeto teórico que estava formulando, o discurso. O novelo e o discurso se confundem em nossas representações para que possamos concluir nossa pesquisa, na direção inversa de como a desenvolvemos.

Nossa trajetória foi sendo construída a partir de nosso corpus inicial, o site *Seja um Professor*, e fomos transitando por diversas formulações de diversas materialidades discursivas para que pudéssemos responder sobre as possibilidades de autoria na produção do conhecimento linguístico nos sujeitos professores de língua portuguesa no Brasil.

Transitávamos por vários caminhos e a cada análise realizada, a cada pesquisa consultava, não alinhavávamos nossa pesquisa, mas soltávamos mais um fio das certezas que nos constituíam. Um fio aqui, outro ali, outro...tantas cores, de almodóvares e de fridas kahlo, mas, principalmente fios que davam cores a uma espécie de estabilização de sentidos, fios que íamos soltando e que revelavam que as cenas representadas não eram constituídas de tons pastéis, mas de uma efervescência de tons, que surgiam ao puxarmos e (re)emaranharmos os fios.

O novelo que temos a frente, tem todas as cores e também muitas pontas! Não é constituído por uma linha contínua, mas de possibilidades de ruptura. Algumas dessas pontas representam os caminhos que poderíamos ter trilhado, outras, os que trilhamos, mas todas são possibilidades e ainda chamam pesquisadores desavisados, a construírem seus sentidos...

O que apresentaremos aqui são as possibilidades de sentido que nossa pesquisa construiu para representar como os indivíduos brasileiros podem se subjetivar e se reconhecerem como professores de língua portuguesa em escolas da rede pública de nosso país.

Dissemos que concluiríamos nossa pesquisa pelo caminho inverso daquele que trilhamos para constituí-la porque iniciamos nossa dissertação analisando os sentidos que nossas materialidades apresentavam para se conseguir entender o que é ser um professor no Brasil para chegarmos aos sentidos encontrados nas políticas de formação de

professores de língua portuguesa. Tentávamos entender se a formação desses sujeitos era constituída por possibilidades de autoria.

Caminho inverso porque as conclusões que chegamos mostram que para entendermos os sentidos que circulam sobre ser professor da Educação Básica no Brasil, primeiro, teríamos que entender os nossos processos de formação da língua nacional, que se deu a partir de uma relação de dominação de uma colônia sobre uma metrópole, vencendo a disputa pelo poder linguístico a língua da metrópole, começando a evidenciar que a questão da escolarização dessa língua nacional no Brasil tinha muito a contribuir na busca de respostas para nossas indagações...

Entendemos que a língua nacional, em sua constituição, já apontava para uma contradição, a contradição contida nas questões de disputa entre unidade/diversidade, que mais que uma disputa linguística se configurava em uma disputa pela própria autorização de produzir sentidos sobre a nacionalidade brasileira. Quem eram os brasileiros? Todas as línguas disputavam seu espaço para poderem contar a história de quem éramos, brasileiros, mas nessa disputa de poder, apenas a língua portuguesa, marcada pelo registro escrito da metrópole, a língua da dominação, conseguiu contar oficialmente essa nossa história. Então, os sentidos sobre quem éramos, brasileiros, se construíram sobre essa questão da unidade/diversidade. Questão que produz efeitos, quando pensamos no ensino do português, mas também quando pensamos em como esse ensino nos constitui brasileiros até os nossos dias.

A questão da língua nacional virou uma questão de Estado e essa questão de Estado virou uma política de língua. Política de língua que, depois da nossa história como Colônia, na República, institui juridicamente, o brasileiro. O sujeito-jurídico brasileiro se constitui nas políticas de língua da escolarização e é um sujeito de falta. No discurso jurídico o brasileiro é constituído com uma condição que vai produzir sentidos sobre o sujeito escolarizado até os dias de hoje em nossas escolas. O sujeito brasileiro, sujeito escolarizado, é um sujeito analfabeto. É um sujeito que possui, pelo discurso da escolarização da época da República, uma falta constitutiva, falta-lhe a escrita da língua nacional, condição sem a qual não se pode reconhecer como um cidadão.

Dissemos sobre a escolarização ao mencionarmos a República, mas uma parte de nossa pesquisa nos mostrou que uma questão fundamental ao entendimento das políticas de língua e de como elas produzem os efeitos que verificamos até hoje na constituição

dos sujeitos professores de português e nos alunos desses professores é que a o processo de escolarização da língua nacional sempre foi um processo de estabilização do poder. Desde as escolas de catecúmenos e os colégios dos filhos da classe social que dominava a colônia, o ensino da língua se configurou como um ensino bilíngue para as elites, ou seja, o ensino da gramática da língua e o ensino do latim, e o ensino de uma língua com uma gramática simplificada para as classes menos favorecidas. A ascensão da burguesia ao poder intensificou essas diferenças, pois o surgimento do sujeito-jurídico fez com que as políticas de língua fossem inscritas nessa diversidade dando a falsa ideia de unidade. Estudamos esse fenômeno no ensino da língua como a divisão da gramática, divisão que, em nossa pesquisa também encontramos produzindo efeitos até os nossos dias.

Analisamos e procuramos entender os sentidos das políticas de língua sobre alfabetização e entendemos que não é uma mera coincidência que as pesquisas sobre esse assunto se multipliquem a cada ano e que mesmo assim...

Não existe mesmo assim, porque as pesquisas que não se inserem na perspectiva discursiva desenvolvem métodos de alfabetização sem entenderem que não é a escola que produz o analfabetismo, ele é uma marca discursiva que constitui pela falta o sujeito da escolarização. Métodos de alfabetização vão corroborar justamente para que essa marca discursiva continue fazendo efeitos, pois método algum que se insira nessa discursividade da falta conseguirá mudar a posição discursiva que marca esse sujeito escolarizado. Os estudos científicos, desta maneira, apenas produzirão reverberações dessa incapacidade de ser alfabetizado do povo brasileiro. E o sujeito urbano escolarizado, aluno e professor, ainda continuarão a ser responsabilizados por essa falta.

Políticas de língua...quase todos os fios que vamos desenrolando para tecermos nossas conclusões são coloridos com as cores da paleta das políticas de língua...

Políticas de língua que entendemos, pela análise de suas condições de produção, que sempre estiveram inseridas nas questões de disputa de poder sendo que uma delas, a da institucionalização da Linguística no Brasil, no século XX, acabou com um dos únicos registros de autoria na formação dos professores de português de então ensino secundário. No final do século XIX, professores do ensino secundário experimentaram a possibilidade de autoria de gramáticas no exercício da docência em escolas públicas e privadas. E essa possibilidade de autoria, como consequência dos discursos que eram autorizados a circular pelas políticas de língua, não era uma possibilidade de autoria que se restringia

aos estudos da língua. Através da posição autor de gramática esses professores participaram de um processo formação da identidade do brasileiro. Discutir gramática era discutir sobre as peculiaridades de um português brasileiro, que, de alguma forma, parecia poder instaurar uma outra discursividade sobre sermos brasileiros.

Infelizmente, nossas análises nos levaram a concluir que nos discursos que circulam nas políticas públicas de formação de professores de língua portuguesa, esse professor não é visto como autor de seu conhecimento linguístico. E os processos discursivos que estabilizam esses sentidos de não possibilidade de autoria para os professores de português de escolas públicas são processos discursivos ligados a toda a história das políticas de língua e sua contradição constitutiva. Unidade/diversidade. Unidade/diversidade da/na língua, mas também unidade/diversidade na/da possibilidade de sermos autores do que é ser brasileiro, sem que tenhamos que nos sujeitar a condições impostas por nossa colonização de exploração.

A partir da imagem que estamos tecendo, entendemos que os processos discursivos que não autorizam a autoria do conhecimento na instituição escolar mostram que a escola pública sempre foi palco de efetivação das políticas econômicas e não de políticas de construção de conhecimentos (estas quase nunca existiram). O fracasso escolar, que atribui suas culpas tanto aos professores, (re)produz os discursos fundados na constituição da nossa língua nacional de que os brasileiros não sabem português. E esse brasileiro que não sabe português – tem a falta da língua escrita – não consegue se alfabetizar na escola. A escola, então, se transforma em um aparelho ideológico de um Estado que se mantém no poder a partir da negação do acesso a uma língua nacional, às classes dominadas.

Ensinar uma língua simplificada colocará tanto professor, quanto aluno, na posição de fracasso em relação à compreensão e ao uso de uma língua nacional responsável por (re)produzir a representação simbólica do poder. Deixar os sujeitos escolarizados da escola pública em uma posição de sempre estarem excluídos parece ser uma estratégia que vem mantendo o poder desde que a questão da língua foi entendida como uma questão de constituição do poder pela classe dominante que, a partir de então, não mediu esforços para garantir seu lugar/posição privilegiado nessa situação.

São tantos os fios aos quais ainda gostaríamos de nos enrolar...mas como sabemos que um efeito de fim pode ser um novo começo, gostaríamos de dizer que as

possibilidades de autoria na formação dos professores de língua portuguesa da Educação Básica não foram encontradas.

E por compreendemos que as questões relacionadas ao ensino da língua não são questões linguísticas, mas políticas é que gostaríamos de concluir que se, para o aluno, estar sempre exposto à sua falta nos processos de escolarização é a condição de nunca estar autorizado a ser um cidadão. Para o professor de português, não ser considerado capaz de produzir seus conhecimentos linguísticos nos parece ser um processo também de constituição pela falta. Professores de português não autorizados a produzirem seus conhecimentos parecem estar sendo constituídos pela falta de capacidade de produzir esses conhecimentos e essa é uma forma de desarticula-los, desarticulando, assim, o ensino da língua e escolas públicas.

Quem ganha com toda essa (des)articulação das políticas de língua? Infelizmente, em nossas análises, ainda ganha a disputa pela circulação de sentidos os discursos que tiram do professor de língua o poder de articular essa língua nacional à práticas sociais capazes de fazer a circulação de sentidos a partir de Outras discursividades, que não sejam as que mantem o poder econômico, político e social através sempre nas mão das mesmas pessoas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez.1996.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC). Revista Ciência e Cultura. Edição Fac-Similada do Vol.I nº1-2. São Paulo, 1949.

ABREU, A.S.C. Políticas de autoria. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

_____. Entre técnica e risco – o ensino e suas discursividades. Entremeios: revista de estudos do discurso. V.9 Jul/2014. Disponível em www.entremeios.inf.br Acesso em 22/03/2015.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

BACHELAR, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

BALZAN, F.P.; MUTTI, R.M.V. Seja um Professor! O dizer dos docentes de um curso de Pedagogia. In: Seminário de Pesquisa em Educação, 9., 2012. Anais Anped Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em <
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_08_23_701-6905-1-PB.pdf Acesso em 22/03/2015.

BALZAN, F.P.; MUTTI, R.M.V. Seja um Professor! Os docentes de um curso de Pedagogia diante da publicidade oficial na televisão. In: Seminário de Estudos do Discurso, 6., 2013. Anais do SEAD. Porto Alegre, 2013. Disponível em <
<http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINES/SejaUmProfessor.pdf> Acesso em 22/03/2015.

BRESSANIN, J. A posição sujeito-professor na formação continuada. In. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília. Vol.5, Numero 2, Ano 5, 2012.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1989.

COURTINE, J.J. Análise do discurso político – O discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

CUNHA, C.; CINTRA, L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In NÓVOA, Antônio & FINGER, Matthias. O Método (Auto)Biográfico e a Formação. Lisboa: Ministério da Saúde / Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FERREIRA, A.C.F. Uma história da Linguística: entre os nomes dos estudos da linguagem. Campinas: Editora RG, 2013.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org.) Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos, volume 3. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. Linguística textual: retrospectos e perspectivas. Alfa, São Paulo, 41, 67-78, 1997. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012/3682>

MEDEIROS, C. Sociedade da imagem: a (re)produção de sentidos da mídia do espetáculo. 2010. 173f. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos. Instituto de Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

LAGAZZI, S. O desafio de dizer não. Campinas: Pontes, 1988.

MARIANI, B. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do Marquês de Pombal. In. In História das Ideias Linguísticas. Campinas: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 20001.

ORLANDI, E.P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. In Revista Em aberto, ano 14, n. 61, jan./marc. Brasília, 1994.

_____. O Estado, a Gramática, a Autoria Língua e Conhecimento Linguístico. In Revista Língua e Conhecimentos Linguísticos, n 4/5. Campinas: Pontes, 2000.

_____. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In História das Ideias Linguísticas. Campinas: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 20001.

_____. Discurso e texto. Formulação e circulação de sentidos. 3ª Edição. Campinas: Pontes, 2008.

_____. Uma questão de coragem: a coragem da questão. In: PÊCHEUX, M. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª Edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Interpretação: Autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico. 6ª Edição. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia. 2ª Edição. Campinas: Pontes, 2012b.

_____. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 11ª Edição. Campinas: Pontes, 2013.

_____. Ciência da Linguagem e Política: anotações ao pé das Letras. Campinas: Pontes, 2014.

PÊCHEUX, M. ; GADET, F. A língua inatingível – O discurso na História da Linguística. Campinas: Editora RG, 2ª Edição, 2010.

_____. Há uma via para a Linguística fora do Logicismo e do Sociologismo? In: *Análise de Discurso – Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi*. Campinas: Pontes. 3ª Edição, 2012.

PÊCHEUX, M. *Por uma Análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4ª Edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. 6ª Edição. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. Foi “PROPAGANDA” mesmo que você disse? In: ORLANDI, E. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados*. 3ª Edição. Campinas: Pontes, 2012b.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000, 174 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. *A Linguística nas Associações: um recorte discursivo de sua institucionalização – Uma questão de política Linguística*. In: *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização*. In: *ESCRITOS. Escrita, Escritura, Cidade (I)*. N°7. LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, 2002.

VIERIA da SILVA, M. *História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998, 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *História das Ideias Linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas*. 2001

ZIZEK, S. (Org.) *Um mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

ZOTTI, S. *O ensino secundário nas reformas Gustavo Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar*. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação*. 6. 2006. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>