



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**MARIA DO SOCORRO MORATO LOPES**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA IMPRENSA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**

**BELÉM - PA**

**2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**MARIA DO SOCORRO MORATO LOPES**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA IMPRENSA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Thomas M. Fairchild

**BELÉM - PA**

**2012**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

---

Lopes, Maria do Socorro Morato, 1982-

A construção da identidade do professor de Língua portuguesa na imprensa :  
uma abordagem discursiva / Maria do Socorro Morato Lopes ; orientador, Thomas  
Massao Fairchild. --- 2012.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém,  
2012.

1. Análise do discurso. 2. Professores de português – Formação. 3.  
Identidade I. Título.

CDD-22. ed. 401.41

---

**MARIA DO SOCORRO MORATO LOPES**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA IMPRENSA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA**

Membros da Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Presidente)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Myriam Crestian Chaves da Cunha (membro)

---

Prof. Dr. Wander Emediato de Souza (membro)

Dedico esta dissertação para minha mãe, meu porto seguro nesta caminhada. Foi quem sempre acreditou em mim e me ajudou mesmo quando nem se deu conta disso. À ela, meu amor, minha vitória, minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento em que posso agradecer aos que contribuíram de alguma maneira com este trabalho, permito-me agradecer a Deus:

Por ter me permitido nascer na família em que nasci, do ventre de uma mulher abençoada, que soube me direcionar na vida e me oferecer exemplo de como ser mulher e como ser mãe. O dia em que minhas filhas se orgulharem de mim como eu me orgulho de minha mãe, serei uma mulher completamente feliz;

Pelo pai que tenho, exemplo de coragem, a quem aprendi a amar e a respeitar, apesar da distância;

Por ter me dado Teno, Cristina e Dickson, irmãos que sempre foram companheiros, cada um a sua maneira, nesta caminhada e em tantas outras pelas quais já passamos juntos;

Por me confiar a responsabilidade de ser mãe e de cuidar de Vitória e Isabella, duas bênçãos que vieram mais para me ensinar do que para aprender comigo, pois ensinam a cada dia como ser uma pessoa melhor. São os meus maiores orgulhos, obrigada Senhor;

Por ter colocado em minha vida, um homem que amo e que demonstra me amar, talvez o que mais tenha sofrido ao meu lado, nos percalços da escrita, meu companheiro de todas as horas, Júnior;

Por ter me oferecido a possibilidade de voltar a estudar, em um momento da vida em que estava meio desestimulada e ter tido a turma de mestrado que tive, em que encontrei amigos que levarei para a vida inteira. Em especial, Leiloca, Aline e Fabiana, que estiveram sempre ao meu lado, mesmo com os contratempos do dia-a-dia, obrigada minhas amigas;

Por ter me oportunizado ser orientada pelo Professor Thomas Fairchild, que sempre foi disponível para me ajudar e para direcionar meus passos no mestrado a caminho de um bom trabalho;

Por ter dado bons colegas de trabalho, que me compreenderam nos momentos de dificuldade e me ampararam de maneira amiga;

Por ter colocado em minha vida, amigos (desde a infância até o mestrado) e familiares que torceram e que rezaram por mim, agradeço ao Senhor, por ter posto cada um deles em minha vida, pois todos são importantes para mim;

Agradeço a ti, Senhor, simplesmente por seres bom para mim, peço sua benção para fechar esse ciclo e continuar caminhando, lembrando de Ti e cumprindo os planos que tiveres para mim. Muito obrigada, meu Deus!

Não pretendo, obviamente, sugerir uma oposição entre “discursos” e “práticas”, como se estivéssemos perante dois mundos distintos. Bem pelo contrário. Quero demonstrar de que forma os “discursos” induzem comportamentos e prescrevem atitudes “razoáveis” e “correctas” (e vice-versa). Mas quero mostrar, também, o modo como eles constroem uma ideia de profissão docente que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade declarada.

Antônio Nóvoa

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar processos de construção da identidade do professor de língua materna na imprensa, legitimada não apenas por seus discursos, mas como uma construção que se estabelece socialmente e encontra na mídia um lugar privilegiado para sua emergência. O *corpus* é composto por textos coletados de revistas, jornais, blogs e sites, que tratam de ensino de língua portuguesa, assinados por professores ou por outros profissionais. Este trabalho de pesquisa se baseia nos postulados da Análise do Discurso e das Ciências Sociais, por meio dos conceitos de Discurso, Hegemonia e Memória Discursiva, abordados no primeiro capítulo desta dissertação, em que perceberemos como estes conceitos ajudam na reprodução dos discursos (públicos) e na construção identitária do professor de língua portuguesa. A noção de Formação Discursiva é abordada no segundo capítulo, com base nos postulados teóricos de Foucault (2004) e Pêcheux (2009), bem como a circularidade nas posições de Identificação e Contra-identificação. As Formações Imaginárias (PÊCHEUX, 1997) servem de ancoragem teórica para o terceiro capítulo, em que analisamos como os professores ocupam lugares (A, B e R) nos discursos, validados por eles mesmos ou por aqueles que enunciam publicamente. No quarto capítulo discutimos a polêmica estabelecida entre as duas Formações Discursivas por meio da noção Simulacro (MAINGUENEAU, 2005), abordada no mesmo capítulo, em que percebemos imagens distorcidas projetadas nos discursos. Buscamos demonstrar a importância dos estudos discursivos no campo do ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que a formação dos professores tem se dado não apenas por práticas pedagógicas, mas também em práticas discursivas. Na análise destes dados, estamos buscando o lugar discursivo do professor e a maneira que este professor, ao tomar a palavra na imprensa, forja sua identidade. Espera-se com este trabalho verificar como o professor de língua portuguesa tem legitimado sua(s) identidade(s) no ambiente midiático, que tem se mostrado um lugar de grande efervescência discursiva e instância de formação e reprodução de discursos sobre ensino de língua materna.

**Palavras – chave: Discurso, Identidade, Língua Portuguesa, Formação de Professores.**

## ABSTRACT

This research aims at describing and analysing processes by which the identity of portuguese teachers is constructed in the press, how such identity is legitimized by their (teachers') discourses and how it achieves social recognition, finding in the press and other similar media oportunity do emerge. The research *corpus* comprises several texts collected from magazines, newspapers, blogs and websites, all of them related to the teaching of portuguese and having teachers or other professionals as authors. This work is based on theoretical postulates from Discourse Analysis and Social Sciences, amongst which the concepts of Discourse, Hegemony and Discourse Memory, explained in the first chapter. We discuss how said concepts help explaining the reproduction of discourses (in the press) and the construction of the identity of portuguese teachers. The concept of Discourse Formations is explained in the second chapter, based on the works of Foucault (2004) and Pêcheux (2009), as well as the circular motion between positions of Identification and Couter-Identification. The third chapter relies on the concept of Imaginary Formations (PÊCHEUX, 1997). We therein analyse how the teacher may occupy the positions of A, B or R in discourses from the press, and how the images corresponding to each position are validated by the teachers' own discourses or by whoever takes up the pen to write publicly about the teaching of portuguese. In the fourth chapter we discuss the polemic relation between two Discourse Formations under the the concept of Simulacrum (MAINGUENEAU, 2005), describing how distorted images of the other are projected in each discourse. In a wider scale, we intend to show the importance of discourse studies to the field of education, assuming that teachers' education concerns not only in-class practices but also social discursive practices. In our data analyses, we search for the positions teachers take in discourses and how teachers forge an identity upon writing publicly about their profession. Thus, we expect to clarify how portuguese teachers legitimize their identities in the media, which works as a place where discourses about first language teaching take form and are widely reproduced.

Keywords: Discourse, Identity, Portuguese Language, Teachers Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I – DISCURSO E HEGEMONIA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA IMPRENSA</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Discurso: Um campo de investigação multifacetado</b>	<b>21</b>
<b>1.2 Discurso e Hegemonia</b>	<b>22</b>
<b>1.3 História e Memória Discursiva na constituição de Discursos Hegemônicos</b>	<b>25</b>
<b>1.4 Por que a Imprensa como campo de interesse</b>	<b>28</b>
1.4.1 A imprensa veicula discursos prescritivos em relação à profissão docente	29
1.4.2 A imprensa veicula discursos que formam um olhar sobre a profissão docente	33
<b>CAPÍTULO II – FORMAÇÕES DISCURSIVAS E POSIÇÕES OCUPADAS NOS DISCURSOS</b>	<b>41</b>
<b>2.1 Foucault: Regularidade e Dispersão</b>	<b>41</b>
<b>2.2 Pêcheux: o papel da Ideologia</b>	<b>44</b>
<b>2.3 Pêcheux e as modalidades de Tomadas de Posição</b>	<b>51</b>
2.3.1 Circularidade dos processos de Identificação e Contra-Identificação	52
<b>CAPÍTULO III – AS IMAGENS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DISCURSOS: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NA IMPRENSA</b>	<b>59</b>
<b>3.1 As imagens: construção de representações</b>	<b>59</b>
3.1.1 Quem sou eu para lhe falar assim?	68
3.1.2 Quem é ele para que eu lhe fale assim?	74
3.1.3 De que lhe falo assim?	77
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE UMA POLÊMICA ENTRE FORMAÇÕES DISCURSIVAS: “POR UMA VIDA MELHOR”</b>	<b>81</b>
<b>4.1 O ensino de Língua Portuguesa no centro da discussão</b>	<b>82</b>
<b>4.2 Análise de uma Polêmica</b>	<b>84</b>
4.2.1 Simulacro: reflexos de imagens distorcidas	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>115</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação investiga *como se constitui o discurso sobre ensino de língua portuguesa que circula na imprensa e de que modo a imprensa se constitui como espaço de construção e legitimação de identidades do professor de língua portuguesa*. Os textos que servirão como dados para nossa pesquisa são aqueles sobre ensino de português veiculados em jornais, revistas, sites, *blogs* etc., escritos ou não por professores.

Partimos da hipótese de que os discursos que circulam na imprensa afetam a construção discursiva de uma memória e uma identidade dos profissionais docentes e impactam também em suas práticas, já que uma boa parte dos problemas apontados nessa área hoje são expostos nos meios de comunicação e neles se constroem não apenas opiniões, mas também crenças sobre “o que é ser um bom (ou mau) professor de língua portuguesa”, “como dar uma boa (ou má) aula de português” etc.

Os conceitos de Discurso, Hegemonia, Memória Discursiva, Formação Discursiva, Formações Imaginárias e Simulacro fundamentarão o trabalho de análise para demonstrar como a imprensa pode assumir um papel de influência sobre o ensino por meio da reprodução de discursos em que o professor é instado a assumir certas posições, seja como locutor, seja como alocutário, seja ainda como tema de debate.

A mídia tem ganhado proeminência na proliferação de discursos sobre ensino, por ser um espaço que tem se mostrado cada vez mais aberto, em parte devido aos avanços tecnológicos que desenham um cenário em que, cada vez mais, temos espaço para publicar nos discursos. Na chamada “grande imprensa”, o ensino de português é assunto frequente, mas em geral é tratado por jornalistas, repórteres e “especialistas” de diversas áreas – o professor em si quase nunca tem a palavra e, quando a tem, geralmente se trata de uma figura que comparece mais com o estatuto de “experto” ou de “celebridade”.

Os espaços destinados à tomada de palavra pelo professor de português são, então, predominantemente, *blogs* ou “mídias secundárias”, em que se escreve para um público mais restrito, já que a “grande imprensa” abre espaços aos professores quando isso é conveniente aos seus interesses, tendo no professor um instrumento de validação de discursos que os meios de comunicação já veiculam cotidianamente.

Coracini (2007) faz afirmações interessantes a respeito da relação entre imprensa e identidade:

[...] o discurso jornalístico colabora para a manutenção de certos discursos em circulação, ou seja, trabalha, no inconsciente, no sentido de deixar viva a memória discursiva e, com isso, contribui para a manutenção (ou reforço) das relações sociais jurídico-políticas. Veículo de informação, a imprensa de modo geral provoca nos leitores ou ouvintes efeitos de verdade, como se não houvesse recortes, escolhas, interesses em jogo, ilusão que sustenta o mito da informatividade para poder dizer/relatar o que interessa a alguns. Declarando-se comprometida com a verdade dos fatos, a imprensa finge não contribuir para a construção de evidências, atuando no mecanismo ideológico de produção das aparências de obviedade (CORACINI, 2007, p. 62).

Assim, Coracini (2007) estabelece uma relação entre identidade e imprensa, afirmando que a manutenção dos discursos e os lugares discursivos também estão presentes nos discursos públicos, que se pretendem isentos de escolhas e interesses. O papel confiado à imprensa é de imparcialidade e de informatividade, o que sugere que não existiriam posições ideológicas inscritas nos discursos veiculados na mídia, no entanto, poderemos ver, com base nos dados da pesquisa, que as ideologias interpelam os sujeitos a assumirem lugares discursivos e as “verdades” proferidas, às quais se refere a autora, são apenas uma sensação, que também vem de um discurso hegemônico.

Dessa maneira, os dados da pesquisa demonstram que as *vozes* dadas ao professor de português na imprensa colaboram para a manutenção e reprodução de ideologias legitimadas pelo veículo de comunicação em que é aberto espaço para o professor falar, o que pode ser notado pela rara aparição de vozes discordantes em matérias exibidas na imprensa de grande circulação (e mesmo em blogs e sites de menor divulgação). É claro que há uma crença de imparcialidade e isenção no meio jornalístico e essa imparcialidade serve de mecanismo de neutralização dessas vozes destoantes, funcionando como uma maneira de legitimar ideologias. Para nós, isso interessa na medida em que a imprensa contribui para a constituição de Discursos Hegemônicos, valida Formações Discursivas (FOUCAULT, 2004; PÊCHEUX, 2009) e reproduz imagens (PÊCHEUX, 1997) que influenciam a(s) identidade(s) do professor de português.

É importante ressaltar que, para esta pesquisa, consideraremos que a imprensa abrange:

- a) textos da imprensa “geral”, destinados a um grande público, veiculados em revistas ou jornais de circulação nacional;
- b) textos de imprensa voltados ao público docente (revistas e sites que têm os professores como público-alvo);
- c) escritos de professores publicados em blogs da internet ou sites criados com a finalidade de publicar artigos diversos. O blog é um suporte que se vincula a um tipo de imprensa (considerando que, nos blogs, também há notícias publicadas) e, juntamente com os sites criados para a publicação de professores ou outros profissionais foram os lugares em que se localizaram textos assinados por professores “anônimos”.

Nossa motivação para estudar esse tema parte de inquietações e observações realizadas já desde a época da graduação em letras, quando percebemos que: a) o professor de língua portuguesa em formação convive com pelo menos dois discursos de grande força, o do ensino “tradicional” e o que preconiza uma “renovação”, geralmente representada por teorias linguísticas; e b) que a imprensa ajuda na reprodução desses discursos, bem como na manutenção das contradições entre eles, por exemplo, quando a grande imprensa veicula comentários normativistas sobre a língua enquanto revistas voltadas especificamente para professores pedem a eles que abandonem todo normativismo.

Observamos, portanto, que esses discursos impactam na formação dos professores de língua materna, não necessariamente de maneira pedagógica (apesar de a imprensa ser um meio de veiculação de cursos e produtos para docentes), mas na legitimação de imagens e crenças sobre como deve ser o ensino e como um bom professor de língua portuguesa deve agir – imagens e crenças, inclusive, como dissemos, contraditórias.

Prensados entre esses dois discursos que parecem excluir-se mutuamente, os professores podem defender um ensino baseado nos postulados linguísticos, procurando entender a língua segundo seu funcionamento, mas quando estão em suas salas de aula, o ensino da gramática surge como algo que se impõe, muitas vezes pelas instituições, mas muito pela legitimação do papel de professor que é reproduzido em sociedade. Assim, é importante considerar que os professores são formados nos cursos de licenciatura, mas também socialmente, no contato com outros discursos sobre os quais se exerce uma regulação teórica ou pedagógica muito mais difícil de perceber. Esses discursos, dentre eles o da imprensa, carregam ideologias que interpelam o professor e

podem ajudar a construir convicções e premissas. Vale lembrar, não só enunciarmos e reproduzimos discursos, mas agimos segundo aquilo que defendemos e segundo aquilo que negamos também.

Consideramos pertinente refletir sobre a constituição do discurso sobre ensino de língua portuguesa na imprensa, dessa forma, por considerarmos que os veículos midiáticos têm assumido a função de mostrar exemplos daquilo que seria desejável – além de se proporem também a ser uma instância de formação para os professores, oferecendo cursos e produtos que visam a “profissionalização” docente. Diante desse quadro, nos interessa investigar se a imprensa tem funcionado, de fato, como uma instância de “formação” do profissional docente.

Nesse sentido, percebemos que a mídia é instrumento de poder, que detém espaço para a reprodução de discursos, e o professor, ao assumir a palavra publicamente, acaba forjando sua identidade pela aderência aos discursos sobre ensino de língua que já circulam em publicações anteriores, legitimando sua identidade na reprodução de discursos já inscritos. Ao assumir o papel de instância de formação, por meio dos discursos prescritivos, a mídia passa a ser agência de aquisição de conhecimento já validada do público. Assim, é importante mostrar como o professor de língua portuguesa tem construído sua identidade em um espaço movediço, no qual a formação recebida nas instituições de ensino (graduação, pós-graduação, cursos e outras ações de secretarias de educação etc.) concorre com ações que emanam de outros lugares, dentre os quais os órgãos de imprensa se destacam.

Ocupar o lugar de professor de português tem se tornado cada vez mais difícil, nesse contexto, não apenas por conta dos desafios inerentes à prática de ensino: mudanças no perfil dos alunos, mudanças gerais na cultura etc., mas também por conta da maneira como os discursos que formam a profissão se configuraram nas últimas décadas, com a reprodução da crença de que o professor é um profissional mal formado e mal remunerado, que precisa constantemente de alguém que lhe diga o que fazer e como fazer. Os textos veiculados na imprensa também têm servido para esse fim, prescrevendo como ser um bom professor.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa foram selecionados textos (extraídos de jornais, revistas, *blogs* e sites) que tratam do ensino de língua, escritos por professores de língua portuguesa ou por outros profissionais, considerados “aptos” a tratar publicamente dos assuntos relacionados às salas de aula de língua portuguesa. A

seleção forma uma coletânea de dados que mostra os discursos que circulam na mídia e como a imprensa influencia nos discursos dos professores que nela escrevem. A tabela a seguir apresenta os textos que serviram como fonte para esta pesquisa:

**TABELA 1 - NÚMERO DO EXCERTO, TÍTULO, AUTOR E FONTE**

EXCERTO	TEXTO AUTOR/PROFISSÃO	FONTE
(1)	<b>Português: tradição ou vivência?</b>  (Alexsandro Rosa Soares – professor)	PORTAL DA EDUCAÇÃO  <a href="http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3379/portugues-tradicao-ou-vivencia">http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3379/portugues-tradicao-ou-vivencia</a>
(2)	<b>O ensino de língua portuguesa em debate: problemas e perspectivas</b>  (Cristiane Cardoso Silva – graduanda de Letras)	SITE ARTIGONAL  <a href="http://www.artigonal.com/linguas-artigos/o-ensino-de-lingua-portuguesa-em-debate-problemas-e-perspectivas-948972.html">http://www.artigonal.com/linguas-artigos/o-ensino-de-lingua-portuguesa-em-debate-problemas-e-perspectivas-948972.html</a>
(3)	<b>Valorização do professor Transcrição do texto de uma propaganda do Governo Federal</b>  ( BRASIL, MEC)	SITE YOUTUBE  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=7IBWfC19fIg">http://www.youtube.com/watch?v=7IBWfC19fIg</a>
(4)	<b>Quem quer ser professor?</b>  (Tory Oliveira – Jornalista)	REVISTA CARTA CAPITAL  <a href="http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/quem-quer-ser-professor/">http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/quem-quer-ser-professor/</a>
(5)	<b>Milhares de professores não têm diploma adequado, diz MEC</b>  (Alexandre Garcia – Jornalista)	SITE G1  <a href="http://g1.globo.com/bomdiabrasil/0,,MUL1170744-16020,00-MILHARES+DE+PROFESSORES+NAO+TEM+DIPLOMA+ADEQUADO+DIZ+MEC.html">http://g1.globo.com/bomdiabrasil/0,,MUL1170744-16020,00-MILHARES+DE+PROFESSORES+NAO+TEM+DIPLOMA+ADEQUADO+DIZ+MEC.html</a>
(6)	<b>O Professor na Velocidade na Luz</b>  (Milena Campello – professora)	SITE RECANTO DAS LETRAS  <a href="http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2296947">http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2296947</a>

(7)	<b>Entre o popular e o erudito: o papel do professor de língua portuguesa nos ensinamentos fundamental e médio</b>  (Joé José Dias - Professor)	SITE RECANTO DAS LETRAS  <a href="http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/759350">http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/759350</a>
(8)	<b>Seis características do professor do século 21</b>  (Mariléa Giacomini Arruda - Professora)	REVISTA NOVA ESCOLA  <a href="http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/seis-caracteristicas-professor-seculo-21-602329.shtml?page=0">http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/seis-caracteristicas-professor-seculo-21-602329.shtml?page=0</a>
(9)	<b>O ato de ensinar português</b> (Daniel Burgos – professor)	SITE RECANTO DAS LETRAS  <a href="http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/887698">http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/887698</a>
(10)	<b>A importância da utilização do texto e a articulação entre as áreas de conhecimento</b>  (Hiliana Alves dos Santos/Soraya Pedrosa da Silveira – professoras)	REVISTA BRASIL ESCOLA  <a href="http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/importancia-texto-articulacao-areas-conhecimento.htm">http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/importancia-texto-articulacao-areas-conhecimento.htm</a>
(11)	<b>A valorização do texto do seu aluno</b>  (Márcio Melo – professor)	SITE RECANTO DAS LETRAS  <a href="http://66.228.120.252/artigos/2350643">http://66.228.120.252/artigos/2350643</a>
(12)	<b>Língua Enrolada</b>  (entrevista Pasquale Cipro Neto – professor)	REVISTA VEJA  <a href="http://veja.abril.com.br/idade/educacao/100997/p_009.html">http://veja.abril.com.br/idade/educacao/100997/p_009.html</a>
(13)	<b>O ensino de língua portuguesa em debate: problemas e perspectivas</b>  (Cristiane Cardoso da Silva – estudante de Letras)	SITE ARTIGONAL  <a href="http://www.artigonal.com/linguas-artigos/o-ensino-de-lingua-portuguesa-em-debate-problemas-e-perspectivas-948972.html">http://www.artigonal.com/linguas-artigos/o-ensino-de-lingua-portuguesa-em-debate-problemas-e-perspectivas-948972.html</a>
(14)	<b>A valorização do texto do seu aluno</b>  (Márcio Melo – professor)	SITE RECANTO DAS LETRAS  <a href="http://66.228.120.252/artigos/2350643">http://66.228.120.252/artigos/2350643</a>
(15)	<b>Encontro VI: Língua e Diversidade</b>  (Edson Lima – professor)	BLOG DO PROFESSOR EDSON LIMA  <a href="http://robedsonlima.blogspot.com/2008/09/encontro-vi-lingua-e-diversidade.html">http://robedsonlima.blogspot.com/2008/09/encontro-vi-lingua-e-diversidade.html</a>

(16)	<b>Transcrição de Programa de Rádio</b> (Arnaldo Jabor – jornalista)	RÁDIO CBN <a href="http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/arnaldo-jabor/2011/05/17/MINISTERIO-DA-EDUCACAO-DEVERIA-VIRAR-O-DA-BURRICE-INSTITUIDA.htm">http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/arnaldo-jabor/2011/05/17/MINISTERIO-DA-EDUCACAO-DEVERIA-VIRAR-O-DA-BURRICE-INSTITUIDA.htm</a>
(17)	<b>Em defesa da gramática</b> (entrevista com Evanildo Bechara – gramático)	REVISTA VEJA BECHARA, Evanildo. Entrevista concedida à Revista Veja, Editora Abril, edição 2219, ano 44, nº 22, de 01/06/2011, págs. 21/25
(18)	<b>Fale errado, está certo</b> (José Sarney – político)	FOLHA DE SÃO PAULO <a href="http://acervo.folha.com.br/fsp/2011/05/20/2">http://acervo.folha.com.br/fsp/2011/05/20/2</a>
(19)	<b>Analisar e opinar, sem ler</b> (Sírio Possenti – professor)	SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=16649">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=16649</a>
(20)	<b>Última flor do laço</b> (Ricardo Semler – empresário)	SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=16649">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=16649</a>
(21)	<b>Dona Norma</b> (José Miguel Wisnik – professor)	SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=16649">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=16649</a>
(22)	<b>Para Sérgio Nogueira, livro aprovado pelo MEC é uma 'inversão de valores'</b> (Alexandre Garcia – Jornalista)	SITE G1 <a href="http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/aboliu-se-o-merito-e-agora-aprova-se-frase-errada-para-nao-constranger.html">http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/aboliu-se-o-merito-e-agora-aprova-se-frase-errada-para-nao-constranger.html</a>
(23)	<b>O livro que ensina a falar errado</b> (Urariano Motta - professor)	SITE CONTROVÉRSIA <a href="http://www.controversia.com.br/index.php?act=xtos&amp;id=8946">http://www.controversia.com.br/index.php?act=xtos&amp;id=8946</a>

Na tabela que segue há uma descrição mais detalhada das fontes que serviram de base para a presente pesquisa:

**TABELA 2: FONTE DOS TEXTOS DOS DADOS E SUA DESCRIÇÃO**

FONTE	DESCRIÇÃO
SITE DA REVISTA NOVA ESCOLA	Revista vinculada ao Grupo Abril, que tem como público-alvo professores de todos os níveis de ensino da educação básica (fundamental e médio). Site com ampla quantidade de informações: planos de aula, artigos, biblioteca virtual, cursos de formação continuada.
PORTAL DA EDUCAÇÃO	Site que tem como público-alvo profissionais de diversas áreas. Oferece cursos online em diferentes áreas do conhecimento e a possibilidade de publicar artigos no portal
SITE YOUTUBE	Disponibiliza vídeos de diversas naturezas, postados por autores desconhecidos.
SITE DA REVISTA CARTA CAPITAL	Revista que veicula notícias de temas diversificados. As notícias sobre ensino estão disponíveis na seção “sociedade”, junto a outras notícias que dizem respeito a acontecimentos da sociedade atual.
PORTAL G1	Site de uma emissora de televisão, que noticia assuntos diversos, como política, cultura e educação.
SITE RECANTO DAS LETRAS	Site vinculado ao portal de notícias e provedor da internet UOL; tem como característica a publicação de textos de gêneros diversos (artigos, contos, crônicas, entrevistas, frases, etc.). É possível se cadastrar para publicar textos no site, com assinaturas gratuitas ou pagas. Há ainda algumas propagandas de vendas de livros e programas para computador.
SITE BRASIL ESCOLA	Site que trata de ensino e é vinculado ao Portal R7. O site oferece várias entradas ao leitor, que vão desde a apresentação de monografias em diversos temas até esquemas de assuntos relacionados às disciplinas escolares. Além disso, há muitas propagandas de cursos preparatórios

	para concursos, cursos de pós-graduação e links para redes sociais. O leitor também pode cadastrar seu e-mail para receber notícias do site em sua caixa de entrada.
SITE DA REVISTA VEJA	Revista semanal de variedades que publica artigos sobre ensino na seção “educação”.
SITE ARTIGONAL	Diretório de publicações de artigos de temas diversos, disponíveis em português, inglês, espanhol e francês. Os artigos estão catalogados em categorias diversas, desde arte, automóveis até esporte e educação.
BLOG DO PROFESSOR EDSON LIMA	Blog de um professor de língua portuguesa, criado em 2009.
SITE DO SENADO FEDERAL	Notícia acontecimentos relacionados ao Senado Federal e disponibiliza vídeos com os pronunciamentos dos Senadores da República.
RÁDIO CBN	Rádio vinculada a uma empresa de comunicação, com transmissão de programas veiculados na televisão e programas da rádio, com disponibilização de áudios de alguns programas de rádio.
FOLHA DA SÃO PAULO	Jornal de grande circulação em todo o país, que publica matérias sobre política, cultura, educação, etc. As edições online estão disponíveis em sua página na internet, de onde é possível consultar edições do dia e anteriores.
SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	Site do Governo Federal que noticia questões relacionadas à educação no país, divulgando os projetos desenvolvidos pelo governo. No site, há espaços destinados a alunos, pais e professores e encontramos o Portal do Professor, em que são disponibilizados recursos educacionais, sugestões de aulas, planos de aula, vídeos, fotos, mapas, áudio e textos. Além disso, há notícias sobre cursos de capacitação.
SITE CONTROVÉRSIA	Site em que se encontram publicações de artigos diversos relacionados a temas da atualidade.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

A princípio, para este trabalho de pesquisa, procurávamos textos que fossem assinados por professores de língua portuguesa, que serviriam de base para o trabalho de análise. Nossa primeira dificuldade para a pesquisa estava em encontrar textos que tratassem de ensino de língua portuguesa, pois notamos que existem muitas publicações que tratam educação de modo geral, e que são assinadas por jornalistas ou pedagogos. Neste cenário, encontramos grande dificuldade também em encontrar textos assinados por professores em jornais e revistas de grande circulação, ficando estes escritos mais restritos a *blogs* ou sites direcionados a um público docente.

Encontramos uma exceção em dados do *corpus* que tratam da adoção de um livro didático de língua portuguesa. Nesse caso, tivemos professores de língua portuguesa escrevendo em jornais e revistas de grande circulação, no entanto esse foi um movimento pontual. Percebemos que este acontecimento seria uma boa fonte para a pesquisa, pois fez emergir uma polêmica que mostrou tensões que estavam escondidas nos fios do tecido discursivo. Percebemos que o livro didático foi usado como motivo para virem à tona duas forças discursivas bastante fortes, que nos permitiram realizar nossa análise com base nos dados dos sujeitos que enunciaram sobre esse acontecimento pontual.

Diante dessas circunstâncias, consideramos que tanto os textos assinados por professores, como aqueles assinados por jornalistas, especialistas em educação ou outros profissionais poderiam servir de fonte para este trabalho, já que nos ajudam a compreender como o ensino de língua portuguesa tem sido discutido publicamente e como os discursos sobre esse ensino vêm construindo identidade(s) sobre o que é ser professor de língua materna. Além disso, a circulação dos discursos que tratam de ensino de língua portuguesa nos permite perceber movimentos de dispersão, que demonstram heterogeneidade nos discursos, que vêm de lugares diferentes e são construídos por sujeitos diversos.

Dessa maneira, as teorias que fundamentam a pesquisa e os dados que foram coletados, nos permitem justificar a importância de um trabalho que discuta o ensino de língua materna pelo viés discursivo, considerando que a imprensa, muito estudada quando transposta para a sala de aula como objeto de ensino, também vem participando da formação dos professores, na medida em que constrói imagens daquilo que é desejável ou não para ser um “bom” docente que ensina a língua materna.

Nossa investigação incide, então, em uma discussão a respeito dos discursos sobre ensino de língua portuguesa, com o objetivo geral de investigar a construção da identidade do professor de língua portuguesa, considerando não apenas os discursos proferidos por esses professores, mas também aqueles proferidos por outros profissionais. Estruturamos o trabalho em quatro capítulos, objetivando traçar um percurso que aliasse teoria e análise, a saber.

O primeiro capítulo trata de discussões introdutórias que fundamentam o trabalho e norteiam a pesquisa. Para tanto, abordaremos as noções de Discurso, segundo os postulados teóricos da Análise do Discurso de linha Francesa; e de Discurso Hegemônico, com base na noção de Hegemonia elaborada nas Ciências Sociais, que nos ajuda a explicar o estabelecimento do consenso e dos discursos que se tornam recorrentes em sociedade. Além disso, para fundamentar a questão dos discursos hegemônicos, abordaremos a noção de Memória Discursiva, segundo a qual os discursos são retomados e os já-ditos aparecem nos textos cada vez que são enunciados. Trataremos também da importância da Imprensa na reprodução dos discursos, inclusive na legitimação de discursos hegemônicos.

Discutiremos também o papel que o ambiente midiático tem desempenhado na veiculação e constituição dos discursos sobre ensino de língua materna, estabelecendo uma relação entre Hegemonia e produção de uma memória discursiva na imprensa. O conjunto de enunciados que tratam de ensino de língua portuguesa na imprensa é um espaço discursivo que afeta a constituição subjetiva dos atores do ensino de língua materna, construindo olhares sobre o que é ser professor e como o ensino deve ser realizado. Segundo Maingueneau (1997), um espaço discursivo estabelece ligação entre

[...] pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantém relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados. (...) sobretudo *porque uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas as outras que partilham seu campo*: certas oposições são fundamentais, outras não desempenham diretamente um papel essencial na constituição e preservação da formação discursiva considerada (MAINGUENEAU, 1997, p. 117).

Veremos que este espaço discursivo do ensino de língua materna, enunciado por diversos atores que estão em sala de aula (professores) e outros que veem o ensino de fora (jornalistas, políticos, etc.), é construído pelo funcionamento hegemônico de pelo menos duas Formações Discursivas, e que a oposição que existe entre elas é fundamental para sua constituição.

No segundo capítulo abordaremos a noção de Formação Discursiva, ancorados nos postulados de Foucault (2005) e Pêcheux (2009). A noção de formações discursivas é de fundamental importância para este trabalho, pois por meio dela veremos os discursos, em sua materialidade, funcionando conforme seus princípios de regularidade e dispersão e pela interferência da ideologia nos discursos. Ainda neste capítulo, abordaremos as tomadas de posição postuladas por Pêcheux (2009), que, relacionadas à noção de Formação Discursiva, esclarecem sobre os movimentos de Identificação e Contra-identificação dos sujeitos nos discursos, desenhando-se um movimento de circularidade nas posições assumidas pelo professor no discurso sobre ensino de língua portuguesa.

O conceito de Formações Imaginárias (PÊCHEUX, 1997) será abordado no terceiro capítulo desta dissertação. Por meio desta noção trataremos da importância da reprodução das imagens nos discursos, o que demonstra o lugar dos sujeitos que enunciam, ou seja, os traços identitários daqueles que publicam seus discursos podem ser vistos por meio das imagens que constroem de si e dos outros ao produzirem um discurso – especialmente quando se trata de imagens recorrentes, fixadas pela reprodução de discursos hegemônicos.

O capítulo é fundamentado pela teoria pecheutiana, relacionada com as noções de efeitos de pertencimento (BARONAS, 2007) e identidade discursiva (CHARAUDEAU, 2009), que contribuirão para fundamentar a relação das imagens com a formação da(s) identidade(s) dos sujeitos, identidade(s) constituída(s) em campo heterogêneo e atravessado. Dentro das Formações Discursivas que tratam de ensino de língua portuguesa, a imagem/identidade do professor se configura de uma maneira conforme o lugar que ocupa nas condições de produção do discurso – A, B ou R.

No quarto capítulo discutiremos com maior aprofundamento os dados do *corpus*, procurando relacionar o que aparece na materialidade dos textos e as teorias estudadas por meio de textos que demonstram a polêmica estabelecida por um livro didático de língua portuguesa adotado pelo MEC em 2011 – *Por uma vida melhor*. Colocaremos o discurso sobre ensino de língua portuguesa no centro da discussão, de maneira mais detalhada. Além disso, demonstraremos que as discussões emergentes dessa polêmica possibilitam emergir sujeitos que reproduzem imagens de si (positivas) e do *outro* (negativa), criando um simulacro (MAINGUENEAU, 2005) dos sujeitos/objetos que criticam, noção que também servirá de fundamentação para o trabalho de análise. Os

enunciados das duas Formações Discursivas não se encontram, embora no plano do conteúdo travem um debate, porque se direcionam ao simulacro do outro construído por si mesmo e não ao outro – o que contribui para a manutenção da circularidade entre os discursos, apontada no capítulo 2.

Por sabermos que estamos entrando em uma investigação de campo bastante fértil, esperamos obter resultados que cooperem para fomentar discussões que ajudem na melhoria no ensino de língua portuguesa. Com base na pesquisa, desejamos abrir espaço para que os discursos possam ser considerados como espaços legítimos de pesquisa para estudar o ensino-aprendizagem de língua, pois o ensino também é feito pelas incorporações discursivas que reproduzimos e a formação dos profissionais docentes também se forja nos movimentos discursivos que aparecem neles e nos outros sujeitos com os quais interagem.

# CAPÍTULO I

## DISCURSO E HEGEMONIA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA IMPRENSA

Neste capítulo, abordaremos o conceito de Discurso, que será importante para a fundamentação deste trabalho de pesquisa. Discutiremos a respeito da constituição dos discursos amplamente reproduzidos, aos quais chamaremos de discursos hegemônicos, buscando apoio teórico nas Ciências Sociais e nos postulados de Gramsci (1976) a respeito da concepção de hegemonia. Associando este conceito ao de discurso, notaremos a importância da memória discursiva na constituição de discursos hegemônicos e na consolidação de discursos recorrentes; buscaremos estabelecer essa relação procurando observar a importância da historicidade na produção dos sentidos dos discursos, resgatando a memória discursiva, que se relaciona à maneira como os discursos se filiam a outros já proferidos e à veiculação dos discursos no universo midiático. Trataremos também da importância da imprensa na reprodução dos discursos e sua influência na constituição dos discursos hegemônicos proferidos sobre o ensino de língua portuguesa.

### 1.1 DISCURSO: UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO MULTIFACETADO

Os enunciados se tornam discursos quando os efeitos de sentido criados na materialidade dos textos se inserem numa cadeia histórica em que respondem a outros enunciados ou os reproduzem e, ao mesmo tempo, se relacionam a um jogo de posições subjetivas. Isso quer dizer que um sujeito, ao enunciar, produz discursos por meio dos quais se posiciona como um sujeito social e histórico que ocupa um lugar de onde enuncia – enunciado este propenso a gerar efeitos de sentido por meio de sua interpretação por outros sujeitos. Segundo Foucault, “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 2005, p. 144).

A noção de discurso está diretamente relacionada aos efeitos de sentido que os enunciados assumem dependendo do contexto em que são produzidos e circulam. Esse efeito de sentido também só pode existir na presença dos sujeitos que atribuirão a um conjunto de enunciados o *status* de discurso, isto é, uma junção de diversas frases não

significará nada se não houver sujeitos que lhes atribuam sentido. E a relação entre sujeitos, história e linguagem é que permite o surgimento dos discursos que vemos circular, no caso deste trabalho de pesquisa, nos meios de comunicação, com um recorte nos discursos que tratam de ensino de língua materna.

Orlandi (1994) trata da importância dos estudos com os discursos quando afirma que

O trabalho com o discurso leva a uma forma de conhecimento específico com um objeto que não é simplesmente o resultado da relação de um objeto de uma disciplina, com outro, de outra disciplina. A AD, nessa perspectiva, não é apenas aplicação da Linguística sobre o objeto das Ciências Sociais e nem o inverso, ou seja, aplicação das Ciências Sociais sobre o objeto da Linguística. Longe disso, a consideração do discurso leva a uma outra prática analítica seja sobre a linguagem, seja sobre a sociedade, seja sobre o sujeito. (ORLANDI, 1994, p.54).

Essa prática analítica apontada por Orlandi (1994) é que pretendemos desenvolver, investigando como os discursos ajudam na construção da identidade dos professores de língua portuguesa e fomentando discussões que demonstrem as maneiras como o ensino tem sido retratado na mídia, por meio de discursos de professores ou de outros profissionais que publicam seus discursos sobre ensino de língua portuguesa.

Analisar esses discursos pode apontar para reflexões sobre o ensino, sobre formação, sobre a sociedade que se constroem em um momento em que a influência da mídia sobre o ensino é bastante significativa, seja pela difusão de publicações e produtos direcionados ao professor e veiculados na imprensa, seja pela utilização de materiais midiáticos nas salas de aula de língua materna, como objetos de ensino.

Assim, reconhecendo sua importância nos estudos da linguagem, o conceito de discurso costura a teoria que fundamenta esta dissertação, considerando que o discurso é o campo no qual podemos observar a relação entre sujeito e ideologia e que a imprensa tem sido um lugar importante de reprodução de discursos.

## 1.2 DISCURSO E HEGEMONIA

A noção de hegemonia, que buscamos nas Ciências Sociais, em especial nos postulados de Gramsci (1976), aponta para a direção do estabelecimento do consenso, já que se estabelece como hegemônico aquilo que é aceito consensualmente como verdade, seja no âmbito da dominação de pequenos grupos por grandes grupos, seja por

meio de discursos amplamente reproduzidos em detrimento daqueles que não tem muita expressividade, do ponto de vista da reprodução. Soares (2000) contribui com a discussão acerca da hegemonia na concepção gramsciana. Segundo a autora:

O exercício normal da hegemonia, no terreno clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram variadamente, sem que a força suplante muito o consenso, ou melhor, procurando obter que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em determinadas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI apud SOARES, 2000, p. 132).

Com base na citação, percebemos que a concepção de hegemonia de Gramsci pode nos ajudar a fundamentar a noção de discurso hegemônico, na medida em que a reprodução dos discursos, especificamente no meio midiático, é um dos principais mecanismos por meio dos quais se estabelece o equilíbrio entre força e consenso que mantém uma hegemonia, já que os lugares discursivos são reproduzidos de maneira massiva na imprensa. Dessa forma, cria-se uma força ideológica<sup>1</sup>, que acaba legitimando os discursos reproduzidos como verdades. Disso deriva o consenso, a sensação de que não existem vozes destoantes daquelas que aparecem na imprensa, por exemplo, afirmando modelos de como ser professor e de como realizar o fazer pedagógico desse profissional.

Ser hegemônico diz respeito à capacidade estabelecida por um ou mais grupos sociais de direcionar outros grupos sociais por meio do consentimento e tornar-se hegemônico significa conseguir uma posição de supremacia na sociedade. Para um discurso tornar-se hegemônico, precisa ser reproduzido por grupos que gozem dessa supremacia, assim, quando um jornalista trata publicamente de ensino de língua materna, isso reforça a importância dos jornais como lugares de intelectualidade, legitimados como difusores de informação, que contribuem para o desenvolvimento da criticidade de um povo. Isso legitima a posição de “autoridade” do jornalista ao entrar em qualquer debate, sobre qualquer tema, inclusive sobre ensino de língua portuguesa.

Por outro lado, grande parte dos professores incorporam discursos, legitimados em grande parte nos cursos de Letras, que se relacionam ao ensino de língua materna que não considera apenas a gramática normativa, mas outros fatores que influenciam no

---

<sup>1</sup> A noção de ideologia será abordada na seção que trataremos da importância desta noção para a teoria postulada por Pêcheux de Formação Discursiva.

funcionamento da língua. Dessa maneira, também procuram legitimar suas posições como sujeitos que podem dizer o que dizem, por sua formação, sua experiência na profissão. Ser professor ou dizer-se professor para assinar uma matéria de *blog* ou em um jornal de grande circulação confere ao sujeito uma posição de “domínio” sobre aquilo que diz.

Esses grupos aparentemente antagônicos procuram alcançar a condição de direção intelectual e moral para dizerem o que dizem, porém se não conseguem um consentimento majoritário em relação aos grupos a que se direcionam, continuam buscando lugares de dominação, grupos que podem ser representados pelos professores, que buscam seu lugar discursivo na imprensa, mas ainda não conseguem entrar nas discussões sobre ensino com a mesma visibilidade que os jornalistas.

Assim, os professores, nesse ambiente midiático, ainda estão em posição minoritária, o que os leva, em muitos casos, a aderirem aos discursos veiculados pela imprensa, legitimando o discurso sobre ensino que circula na mídia. Dessa maneira, professores formam um grupo legitimado para tratar sobre ensino, por sua formação e experiência para tal, mas ainda procuram se estabelecer em um espaço em que os discursos dos jornalistas têm mais força para se manter e se reproduzir.

A partir dos dados levantados na pesquisa, podemos afirmar que os discursos sobre ensino de língua materna apontam para duas direções: por um lado, há um discurso hegemônico que concebe o ensino de língua materna como o ensino da norma culta e da língua da gramática, que encontra força na maioria dos veículos de imprensa e sua aceitação social é bastante ampla. Por outro lado, há uma concepção de que ensino de língua está relacionado a compreender a linguagem relacionada aos contextos de uso, concepção amparada em estudos linguísticos e que encontra força na comunidade docente e nos estudantes dos cursos de licenciatura em Letras. Quando demonstramos dois discursos hegemônicos<sup>2</sup> e não apenas um, distanciamos a noção de hegemonia daquela concebida no senso comum, como uma força sem concorrentes. No âmbito

---

<sup>2</sup> Quando consideramos que os discursos citados são hegemônicos, isso não quer dizer que sejam apenas eles que apareçam, isso porque quando tratamos de um objeto multifacetado como os discursos, concebemos que é um objeto heterogêneo. Assim, quando defendemos a hegemonia dos discursos de ensino “tradicional” e “moderno”, respectivamente, como hegemônicos na imprensa e na classe docente, isso não quer dizer que não haverá adesões de sujeitos desses grupos em posições diferentes daquelas que apontamos ou mesmo sujeitos que assumam saberes dos dois discursos citados, entrecortados em suas publicações.

discursivo, não podemos considerar univocidade, pois o discurso é constitutivamente heterogêneo, por isso sempre haverá mais de um discurso hegemônico.

Quando tratamos de hegemonia nos discursos, isso não está relacionado ao estabelecimento de um discurso, mas do alcance de sua reprodução em uma comunidade linguística. Assim, os dois discursos apontados são hegemônicos em seus lugares de dominação e sua legitimação ocorre pela sua recorrência em grupos distintos. Apesar dessa hegemonia em comunidades diferentes, poderemos encontrar professores que aderem ao discurso de ensino de gramática, ou jornalistas que digam da importância dos estudos da linguagem, segundo seu funcionamento em diversos contextos de produção. Isso só demonstra a força dos discursos hegemônicos, que se estabelecem também na heterogeneidade e atravessam os sujeitos que enunciam.

Para legitimar um grupo historicamente reconhecido, um ou mais grupos sociais devem ser capazes de elaborar uma visão do mundo que seja difundida como verdade. Isso torna o grupo hegemônico, e os discursos reproduzidos por esses grupos, também, hegemônicos, na medida em que a sociedade adere àquele discurso pela força dos grupos que o proferem, conseguindo adesões de outras camadas sociais, que extrapolam os limites daquela comunidade.

Ser acolhido pelo maior número possível de componentes da sociedade confere hegemonia a um discurso, pois assegura aos indivíduos as respostas aos problemas mais urgentes, tornando-os convencidos a incorporar aqueles discursos. Nesse sentido, grupos profissionais como professores, pedagogos e jornalistas figuram na imprensa como difusores de discursos que ganham um caráter hegemônico, na medida em que esses profissionais são legitimados pela sociedade como porta-vozes dos discursos sobre ensino e sua presença em discursos públicos veicula aquilo que pode e deve ser dito.

### 1.3 HISTÓRIA E MEMÓRIA DISCURSIVA NA CONSTITUIÇÃO DE DISCURSOS HEGEMÔNICOS

História e memória discursiva são importantes na legitimação dos discursos hegemônicos, na medida em que a reprodução dos discursos se relaciona com a historicidade e com os já-ditos e em cada situação de reprodução dos discursos, discursos outros, já proferidos e inscritos historicamente, são retomados. Dessa maneira,

consideramos que as noções de história e memória são importantes, porque há uma retomada de discursos que constroem o campo discursivo que trata de ensino de língua portuguesa, legitimando sua reprodução e determinando seus possíveis sentidos atuais. Gregolin (2007) considera que

A discursividade tem, pois, uma *espessura histórica*, e analisar discursos significa tentar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas. Assim, buscando as articulações entre a materialidade e a historicidade dos enunciados, em vez de sujeitos fundadores, continuidade, totalidade, buscam-se *efeitos discursivos*. (GREGOLIN, 2007, p. 15).

Nesse sentido, os efeitos discursivos que são produzidos na imprensa sustentam discursos hegemônicos sobre ensino, que se estabelecem pela reprodução do que já foi dito em outras ocasiões. Assim, a história<sup>3</sup> contribui também para a inscrição dos professores em discursos sobre ensino de língua portuguesa, discursos que circulam cada vez mais rapidamente, em grande parte pela sua veiculação em ambientes de reprodução “em tempo real”, como as mídias virtuais – haja vista o fato de boa parte dos textos assinados por professores serem oriundos de blogs ou sites. Esse tipo de espaço, que supostamente daria abertura para a circulação de opiniões contraditórias, não deixa de funcionar também como reforço da hegemonia dos discursos, na medida em que os textos veiculados neles produzem e reproduzem saberes e legitimam discursos retomados da “grande imprensa”.

A noção de memória discursiva também é importante para esta investigação, na medida em que se relaciona com a ideia de memórias de discursos já-ditos, relacionada à memória histórica, memória de discursos que acompanham a sociedade e que são amplamente difundidos. Nessa memória não está em questão a vida dos sujeitos que enunciam, acontecimentos individuais, mas a retomada de discursos que podemos recuperar na materialidade dos enunciados e nos discursos que circulam na imprensa poderemos notar o resgate de discursos outros, já proferidos.

Dentro dos estudos de Análise do Discurso, a noção de memória foi deslocada, em relação a outros estudos que concebem a memória como uma capacidade inata dos seres humanos de lembrarem fatos ocorridos. Para a AD, o objeto de estudo quando

---

<sup>3</sup> A concepção de história para os estudos do discurso não se relaciona aos conhecimentos da disciplina História, não está relacionada necessariamente a questões cronológicas ou do passado, mas a retomadas discursivas de outros discursos que ajudam a construir aquele que é proferido.

tratamos de memória é o texto. Dessa maneira, a memória discursiva pode ser considerada como o saber histórico que é retomado quando um discurso aparece,

[...] por isso, a memória não é pensada em seus aspectos psíquicos ou neurobiológicos: trata-se de entender o estatuto social da memória como condição de seu funcionamento discursivo na produção e interpretação textual dos acontecimentos (GREGOLIN, 2004, p. 168).

A memória discursiva é, dessa maneira, aquilo que pode não estar escrito linguisticamente na superfície do texto, mas que pode ser resgatado por meio dos discursos.

Foucault (2005) afirma que

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e [...] este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar (FOUCAULT, 2005, p. 28).

Esse já-dito, essa voz silenciosa a que se refere Foucault (2005), é a memória do dizer, que se recupera nos discursos proferidos, mas que é um elemento exterior ao texto. O autor não se refere a enunciados iguais, mas a discursos que validam sua reprodução por estarem amparados em seu aparecimento anterior. Assim, quando tratamos de ensino de língua portuguesa, os dois discursos apontados como hegemônicos encontram sua legitimação e seu sentido em discursos já proferidos, em memórias que os legitimam como possíveis de ocuparem o lugar que ocupam. A pertinência dessa noção de memória para a análise dos discursos midiáticos sobre o ensino pode ser exemplificada no excerto que segue, no qual um professor retoma a noção de “ensino tradicional”:

(1) Mesmo afirmando em suas gramáticas que o objetivo de sua obra é o de valorizar as variações existentes, os autores priorizam a padronização e a normatização. Essa atitude de supervalorizar o ensino de língua tradicional interfere diretamente na aplicabilidade do estudo, porque toda e qualquer variação é vista como errônea, e aquele que fala diferentemente fala errado (SOARES, 2008, n. p.).

Quando estamos tratando de ensino de língua portuguesa, não raras vezes encontraremos o termo “tradicional”, na maioria dos casos, como exemplo de algo negativo, como alvo de críticas. Aquilo que é tradicional nos discursos sobre ensino de língua portuguesa relaciona-se ao ensino metalinguístico, privilégio da norma culta e do

estudo da gramática etc. O que se veicula como tradicional refere-se a antigo, ultrapassado, que necessita passar por reformulações. Isso nos faz retomar discursos sobre ensino tradicional, pois automaticamente, a compreensão que temos é a de que se trata de algo ruim e isso não provém do texto (enunciado), mas dos discursos que são retomados quando ele é proferido. O que está dito no excerto (1) é recorrente nos dizeres de professores que aderem ao discurso do ensino “moderno”, o que aponta para o discurso hegemônico ao qual se filiam, mas deixa inscrito o *outro* discurso hegemônico, de ensino “tradicional”.

Orlandi (1994) esclarece sobre a noção de memória discursiva ou Interdiscurso, quando afirma que “todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária” (p. 57). Essa retomada de outros discursos mostra que os sentidos não estão estabelecidos a *priori*, mas precisam do contexto histórico e social para serem constituídos. A compreensão imediata do que é ensino “tradicional” ou “inovador”, da “qualidade do ensino”, que “estamos em meio a um fracasso escolar”, são aspectos que não precisam vir materialmente inscritos nos textos, pois são discursos retomados em cada enunciado que se produz sobre ensino, em cada aparição dos discursos sobre ensino veiculados na imprensa. A retomada constante, aliada à ausência de necessidade de maiores explicações, exemplifica o funcionamento de um discurso hegemônico, pautado ao mesmo tempo na força – que garante a reprodução dos enunciados – e no consenso – que se produz a partir dessa repetição, ambos os elementos legitimados pela historicidade, pela memória dos já-ditos.

#### 1.4 POR QUE A IMPRENSA COMO CAMPO DE INTERESSE?

Se pararmos para notar o quanto há de influência da mídia em nossas vidas, ficaremos, talvez, impressionados com a constatação que nos dias atuais quase não conseguimos estar alheios a ela. Não está dentro de nosso interesse discutir o quanto essa influência é positiva ou negativa, e sim considerar como esse espaço de prática discursiva afeta a constituição de sujeitos que atuam no ensino de língua portuguesa, por meio da construção de imagens ou representações desses sujeitos.

Os discursos que circulam na imprensa representam uma fonte de pesquisa pertinente para o ensino porque se constituíram, nos últimos tempos, em espaços de grande efervescência e se tornaram um suporte de práticas discursivas bastante rico, no

qual grande diversidade de sujeitos reproduzem discursos, constroem identidades, ao mesmo tempo em que a legitimação dos papéis daqueles que escrevem nesse ambiente midiático se realiza pelos efeitos de sentido que os textos veiculados produzem. Em muitos casos, esses textos regulamentam como as pessoas devem ser e agir – inclusive, os professores de português.

Exemplos concretos de influência da mídia que nos interessam: há revistas que publicam planos de aula e projetos de atividades voltados ao professor de língua portuguesa; empresas do ramo de comunicação organizam concursos voltados para professores e oferecem palestras e cursos variados; muitos professores têm *blogs* nos quais discutem sua profissão; escolas são frequentemente temas de reportagens, quase sempre por se destacarem positiva ou negativamente. Os discursos circulam e influenciam na maneira de ser e agir dos professores, na medida em que são veiculadas na imprensa “verdades” sobre a profissão. Podemos sistematizar algumas formas como a imprensa pode influenciar a constituição do sujeito-professor em dois pontos, que discutiremos a seguir.

#### **1.4.1 A imprensa veicula discursos prescritivos em relação à profissão docente**

Na imprensa há grande veiculação de receitas prontas de como o professor de língua portuguesa deve proceder em sua sala de aula. Na maioria dos casos, professores se propõem a ensinar aos colegas a maneira de fazer sua prática, por meio de exemplos em que dizem: “ – eu era assim, agora não sou mais”, geralmente relacionando sua mudança de comportamento profissional à aquisição de conhecimentos adquiridos em cursos de pós-graduações ou na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Isso se relaciona com a representação daquilo que os sujeitos devem adotar como desejável, para legitimar a imagem de professor inovador e sabedor dos estudos mais atuais na área em que atua. Segundo Gregolin (2008),

Os discursos veiculados pela mídia, baseados em técnicas como a confissão (reportagens, entrevistas, depoimentos, cartas, relatórios, descrições pedagógicas, pesquisas de mercado) operam um jogo no qual se constituem identidades a partir da regulamentação de saberes sobre o uso que as pessoas devem fazer de seu corpo, de sua alma, de sua vida (GREGOLIN, 2007, p. 18).

Os discursos de professores e jornalistas sobre o ensino representam uma construção que produz representações simbólicas da realidade das salas de aula de língua portuguesa. A identidade de professores se forma nesse ambiente midiático, que têm nas matérias e notícias estampadas em jornais e revistas, o que é desejável para ser bom professor, construindo sua identidade profissional com base nos discursos que a mídia difunde.

Pode ser que a reprodução de discursos na mídia seja considerada meramente uma questão de formação de opiniões, mas ainda assim isso não reduz a influência da circulação dos discursos midiáticos sobre ensino nas metodologias adotadas em salas de aula de professores que se propõem a escrever sobre sua profissão, assim como nas salas de aulas daqueles que consomem todo o material produzido e reproduzido em veículos midiáticos. Baronas (2007) valida a importância de estudos de discursos que circulam na imprensa, quando afirma que

[...] há trinta anos bastava apreender o discurso como um intrincamento de um texto e de um lugar social, atualmente na sociedade multimidiática em que vivemos é preciso, além disso, compreender, por exemplo, o papel, a natureza e a função da mídia na produção, circulação e recepção dos discursos (BARONAS, 2007, p. 197).

Notamos nas palavras do autor, como os discursos que circulam nos meios midiáticos assumem importância em sua reprodução em larga escala e a veiculação de crenças sobre a profissão e o fazer profissional do professor de língua portuguesa. Nesse sentido, é importante demonstrar que a imprensa tem sido (ou se proposto a ser) de grande influência na formação profissional dos professores de português, já que existem sites especializados<sup>4</sup> em oferecer cursos para aperfeiçoamento de profissionais da educação, que têm sua importância amparada nos discursos prescritivos, que dizem que o professor deve estar em constante formação e essa prescrição ajuda a legitimar uma imagem do professor como um profissional que necessita ter alguém para lhe dizer como fazer.

Dessa maneira, a imprensa veicula discursos que influenciam na formação de identidade docente, pela reprodução de modelos de como ser e como agir em sala de aula, prescrevendo metodologias que “funcionam”, sejam esses modelos e metodologias demonstrados pela classe docente ou pelas matérias de jornais ou revistas. Além disso, a

---

<sup>4</sup> Ver [www.portaleducacao.com.br](http://www.portaleducacao.com.br)

mídia atua na formação de opiniões que impactam na prática cotidiana em sala de aula, já que a escola é uma instituição social e os discursos e crenças sobre ensino de língua portuguesa influenciam na maneira como o professor age em sala de aula, sua prática não está vinculada apenas a concepções individuais, mas sociais e a imprensa tem grande influência social na formação de opiniões. Vejamos no exemplo que segue a descrição de como a escola/professor deve(m) agir:

(2) [...] a escola deve formar alunos capacitados como leitores, e que possam produzir qualquer tipo de texto, inclusive usando da modalidade oral. Porém esse objetivo não será alcançado sem uma prática, mais uma vez vale registrar: ler e escrever devem ser atividades essenciais no ensino da língua. Apesar dessa evidência, ao se observar a prática do ensino de Língua Portuguesa, não é custoso perceber que esse objetivo está bastante distante de sua realização efetiva. Há uma defasagem muito grande quando se observa a escrita dos alunos, por exemplo, e se confronta com o padrão gramatical. E, mais grave que isso, não são apenas erros ortográficos ou de acentuação, haja vista que na maioria dos textos escritos pelos alunos em final de Ensino Médio há perda considerável na relação semântica, sendo praticamente impossível resgatar elementos anafóricos, dêiticos, ou fazer as relações mais elementares de coerência. Pode-se inferir que isso seja consequência direta das aulas de língua portuguesa, normalmente fragmentadas e descontextualizadas, com ênfase ao ensino de gramática “pura”, com exemplos distantes da realidade e da prática lingüística dos alunos – o que leva ao acúmulo de informações, e até a devolução destas em provas com questões de estrutura, sem resultado prático e comunicativo algum. Os professores precisam perceber que focar o ensino de linguagem na escrita e na comunicação tornará mais produtivo do que persistir só nos recursos gramaticais desvinculados das situações cotidianas e das formas de língua utilizadas pelos seus alunos (SILVA, 2009, n.p.).

Podemos fazer a análise do dado demonstrando a bipartição do discurso (prescritivo e que constrói crenças sobre a profissão). A prescrição aparece quando o professor afirma que “a escola deve formar alunos capacitados como leitores, e que possam produzir qualquer tipo de texto, inclusive usando da modalidade oral” - nesse primeiro momento generalizando pelo uso de *escola*, o professor declara como o ensino de língua portuguesa deve ser.

O discurso prescritivo também aparece em outro momento, quando diz que “os professores precisam perceber que focar o ensino de linguagem na escrita e na comunicação tornará mais produtivo do que persistir só nos recursos gramaticais desvinculados das situações cotidianas e das formas de língua utilizadas pelos seus alunos”, no qual o uso do verbo *precisar* aparece como um direcionamento que diz para

onde o professor deve ir, seguido de um modelo para ser usado em sala de aula e tornar o ensino melhor, em detrimento do ensino apenas de gramática. Notamos esse movimento de comparação pelo uso do comparativo de superioridade do adjetivo (mais produtivo do que). Notamos também que o objeto de prescrição – as formas como o ensino “deveria ser” – não aparecem claramente no texto, já que a prescrição é mais sobre o que “não fazer” – o que mostra o atravessamento de outro discurso e a relação de interdependência dos discursos na constituição de cada qual.

Com relação às crenças que aparecem no discurso sobre ensino de língua portuguesa, o professor deixa emergir um olhar sobre a profissão que não raramente veremos nos textos que circulam na imprensa, quando ele afirma que “ler e escrever devem ser atividades essenciais no ensino da língua. Apesar dessa evidência, ao se observar a prática do ensino de língua portuguesa, não é custoso perceber que esse objetivo está bastante distante de sua realização efetiva”. A prescrição aparece demonstrando que o ensino de língua portuguesa *deve* privilegiar a leitura e a escrita e segue garantindo que isso não tem sido feito, apontando na direção dos professores, assegurando que *a prática de ensino* observada não tem sido satisfatória e reiterando seu posicionamento quando declara que “pode-se inferir que isso [alunos que não sabem escrever] seja consequência direta das aulas de língua portuguesa, normalmente fragmentadas e descontextualizadas, com ênfase ao ensino de gramática “pura”.

Esses elementos sustentam uma constatação de que o professor de língua portuguesa ainda vem ensinando apenas a gramática normativa e sugere que a profissão tem profissionais despreparados para desempenharem sua função. Quando o professor assegura que o objetivo do ensino de língua (designado por ele mesmo) não está sendo alcançado, coloca o professor (que está em sala de aula) em posição de profissional incompetente, que precisa mudar suas metodologias para conseguir tornar o ensino mais produtivo.

O uso impessoal dos verbos (*se observa, se confronta, pode-se*) aliado ao distanciamento que o professor estabelece em sua escrita (o professor não utiliza nenhuma vez a 1ª pessoa) sugere que o professor, ao enunciar publicamente, assume uma posição semelhante ao do sujeito dos textos da imprensa, que pretende ter um olhar imparcial e “noticiar” sem se comprometer. O professor, ao publicar um artigo, também assume essa identidade e trata de sua profissão como se não fizesse parte deste cenário.

Vemos assim como os discursos são fontes ricas para pensarmos no ensino-aprendizagem de língua, na medida em que, apesar de os professores terem “a fórmula” para tornar o ensino mais eficiente e publicarem essas fórmulas, constatam que o ensino ainda está pautado no ensino das regras da gramática e que os modelos de ensino ideal ainda não têm sido implementados. No entanto, por não mostrarem, em seus discursos públicos, como têm feito diferente em **suas** salas de aula uma classe é atingida (*os professores*), mas não aquele que enuncia.

Além dos discursos prescritivos, a imprensa pode influenciar na constituição do sujeito-professor em outro ponto, que discutiremos a seguir.

#### **1.4.2 A imprensa veicula discursos que formam um olhar sobre a profissão docente**

Os textos que circulam na imprensa produzem uma representação de identidades, pois legitimam lugares de onde os sujeitos podem e devem falar. Os discursos veiculados em larga escala na mídia constroem efeitos de sentido acerca dos objetos abordados (neste caso, o ensino de língua materna) e dos agentes envolvidos (professores e jornalistas que escrevem sobre ensino), fazendo-os criar significações para suas identidades e para os discursos que proferem.

Segundo Santos (2009),

[...] os sujeitos, ao serem representados na mídia, têm suas identidades construídas discursivamente, pois a representação é uma ‘prática significante’ e, conseqüentemente, os meios de comunicação são agentes significantes, ou seja, através de seus discursos, fazem as coisas e as pessoas significarem (SANTOS, 2009, p. 7).

Obviamente há uma preocupação com a legitimação de uma imagem positiva, nenhum grupo se exporá publicamente para ser colocado em situação negativa. A maneira como essa imagem é reproduzida publicamente e a valorização de sua imagem é fundamental para tornar seu papel importante diante da sociedade. Segundo Nóvoa:

É evidente que nenhum grupo profissional pode ser indiferente à sua imagem pública. E esta estratégia procura valorizar socialmente o seu papel. Mas ela é particularmente perigosa e tem constituído um factor importante do mal-estar docente. A escola e os professores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas (NÓVOA, 1999, p. 16).

A reprodução de imagens e identidades na mídia é bastante frequente e relaciona-se com o que defende Nóvoa (1999), pois a representação da imagem dos

grupos profissionais está relacionada à maneira que esses grupos mostram a si e aos outros nesse cenário do ensino. Professores, por exemplo, incorporam discursos que pedem a valorização da classe profissional e mesmo quando um professor aponta que existem maus colegas de profissão, ele próprio se insere em um grupo que não pode ser colocado no mesmo lugar desses profissionais que ele critica. Gregolin (2003) afirma que

Como construtora de imagens simbólicas – a mídia participa ativamente, na sociedade atual, da construção do imaginário social, no interior do qual os indivíduos percebem-se em relação a si mesmos e em relação aos outros. Dessa percepção vem a visualização do sujeito como parte de uma coletividade (GREGOLIN, 2003, p. 97).

Essa coletividade que a autora aponta pode ser relacionada com a identidade que professores criam com os discursos sobre a profissão. Mesmo que a imagem projetada de si sugira um distanciamento em relação aos *outros*, não veremos construções de imagens particulares, ou seja, imagens que sejam diferentes daquelas que já existem. Quando não se identificam com *esse* professor, se identificam com *aquela*, que é diferente de um grupo, mas igual a outro e essa coletividade cria e reproduz a(s) identidade(s) do professor de língua portuguesa.

A construção dessas identidades é bem estabelecida quando pensamos, por exemplo, nas representações que aparecem dos professores na mídia. Há, de um lado, uma tendência à representação de sujeitos mal formados, incapazes de modificar suas realidades profissionais por não terem competência para tal. Por outro lado, há uma “valorização” do professor, em discursos que defendem melhores salários, melhor formação e o reconhecimento da importância desse profissional na sociedade que pretende se desenvolver. Desse modo, a identidade do professor de língua portuguesa se estabelece nesse terreno entrecortado.

O texto a seguir é de um comercial do Ministério da Educação que aponta a importância dos professores em um cenário de desenvolvimento do país:

(3) “*Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos (passando imagens da Alemanha, Coréia do Sul, Espanha, Holanda, França). Nós perguntamos a pessoas desses países: ‘Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?’.* Pessoas respondem nas diversas línguas dos países citados: “O professor”. (Mulher aparece com livros nas mãos): *Venha construir um país mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Seja um professor*” (BRASIL, 2009).

O texto do comercial aponta para a direção de valorização do professor e sua importância em sociedades desenvolvidas. Um questionamento, no entanto, inquieta: será que haveria comerciais de valorização de profissionais de outras áreas? Veríamos a mesma propaganda com advogados ou engenheiros como personagens principais? A questão que se impõe não diz respeito a uma possível discordância sobre a importância dos professores, porém quando vemos que há necessidade de se dizer claramente do valor do professor, isso sugere que há outro discurso no qual se estabelece a desvalorização desse profissional, legitimando um olhar sobre a profissão docente, isto é, a construção de discursos que dizem o que é “ser professor”. Esse “outro discurso”, neste caso, não se inscreve pela negação explícita, como no exemplo que vimos acima, mas aparece como um “já-dito” que é “jamais-dito”, ilustrando a noção de memória discursiva ou de “espessura histórica” dos discursos.

Notemos que a discussão sobre a formação deficitária, dificuldades da profissão etc. não é citada no comercial e o que aparece é um cenário ideal, de valorização social da figura do professor, o que aponta para um sentido contrário à imagem criada e reproduzida da carreira docente, de mazelas e dificuldades. Enfim, o discurso da propaganda do Governo Federal carrega discursos que respondem a outros sobre a profissão docente, como poderemos ver na matéria da Revista Carta Capital, que segue:

(4) “Você é louca!” “É tão inteligente, sempre gostou de estudar, por que desperdiçar tudo com essa carreira?” Lígia Reis, de 23 anos, ouviu essas e outras exclamações quando decidiu prestar vestibular para Letras, alimentada pela ideia de se tornar professora na Educação Básica. Nas conversas com colegas mais velhos de estágio, no curso de História, Isaías de Carvalho, de 29 anos, também era recebido com comentários jocosos. “Vai ser professor? Que coragem!” Estudante de um colégio de classe média alta em São Paulo, Ana Sordi, de 18 anos, foi a única estudante de seu ano a prestar vestibular para Pedagogia. E também ouviu: “Você vai ser pobre, não vai ter dinheiro” (OLIVEIRA, 2012, n.p.).

No texto, vemos bem delineada outra crença sobre a profissão docente de que os professores não têm prestígio na sociedade, por estarem em uma classe desvalorizada e mal preparada, por terem salários baixos e não serem valorizados socialmente. Essa crença se opõe àquela exposta no comercial veiculado pelo MEC. Não é difícil encontramos pessoas que tenham a mesma opinião de aversão a ser professor. Há nesse discurso fortemente inscrita uma concepção de que os profissionais da educação são desvalorizados, que ganham salários medíocres (basta lembrar do personagem Professor

Raimundo, consagrado por Chico Anysio, que tinha como bordão “E o salário óóó”, fazendo um gesto referindo-se ao tamanho do salário). Muito da identidade profissional que o professor desenvolve é incorporada mesmo antes de ele entrar em cursos de graduação de licenciatura.

É interessante perceber como se inscrevem dois lados bem delineados de uma mesma moeda: a propaganda do MEC que constrói um olhar sobre a profissão docente, enfatizando o valor que o professor tem em uma sociedade, como provedor de desenvolvimento de uma nação, em oposição a outro olhar que demonstra um desestímulo em ingressar na carreira docente. O professor convive com essas duas comunidades discursivas e em muitos casos, quando escreve publicamente sobre sua profissão, apenas incorpora saberes dos dois discursos, sem que se possa notar um posicionamento em relação às situações estabelecidas.

Basta notar que comentários como “Você é louca!” “É tão inteligente, sempre gostou de estudar, por que desperdiçar tudo com essa carreira?” não foram proferidos por professores, mas por outros sujeitos quando a entrevistada decidiu prestar vestibular, ou seja, ela ainda nem tinha tido contato com os saberes da graduação em Letras. Esse discurso precede a formação acadêmica e muitas vezes quem os incorpora nunca ingressou ou pretende ingressar em uma turma de licenciatura. Neste caso é possível notar como a imprensa pode servir como instância formadora para os professores, que absorvem o discurso de desvalorização social e financeira e aderem ao discurso de necessidade de formação continuada, outro discurso amplamente veiculado na imprensa, como uma maneira de buscar reconhecimento e melhores salários.

A deficiência da formação dos professores também é sempre tema de matérias veiculadas na imprensa. É recorrente ouvirmos que as licenciaturas não conseguem formar bons profissionais. Isso é tão largamente reproduzido que os professores, em muitas situações, engrossam o coro e não se preocupam em serem mais ativos, pois enquanto reclamam e se colocam em situação de incapazes, esquecem que as soluções podem estar em suas mãos, dentro de sala de aula, junto com os alunos. É uma falta de posicionamento diante dos problemas da profissão apontados por ele mesmo, professor, análoga ao movimento de cisão subjetiva que observamos quando o professor assume a posição de “sujeito neutro” para denunciar, à moda da imprensa, as fragilidades de sua própria categoria profissional – aparentemente sem sentir-se atingido por suas próprias críticas. O texto que segue, proferido por um jornalista, trata da questão da formação:

(5) Mais de 380 mil professores não poderiam estar dando aula porque não têm diploma adequado. É o que mostra o último censo feito pelo Ministério da Educação. O despreparo se reflete na qualidade do ensino. A realidade pode ser pior: o levantamento do MEC se baseia em diplomas. O diploma é um indicador relativo. Ainda ontem ouvi uma professora diplomada em pedagogia usando gerundismo e esse é um sinal mais preocupante que a ausência de um diploma. Neste mês, o governo paulista mandou à assembleia um projeto que exige de todos os professores da rede pública quatro meses de reciclagem na escola de formação de professores, com 360 horas de horas de atualização. Para se investir no aluno, a pré-condição é investir no professor, em formação, e o MEC anunciou ontem a criação de 330 mil vagas para formar professores. Precisa investir também em salário, que hoje é insignificante. Para ensinar é preciso saber; mas não basta saber; é preciso saber transmitir o saber (GARCIA, 2009, n. p.).

Vemos no texto críticas que não são novidades quando o tema é ensino e formação de professores. Primeiramente o jornalista trata da importância do diploma na carreira dos professores e utiliza argumentos que não permitem outra interpretação senão aquela que concebe que *o despreparo se reflete na qualidade do ensino*. No entanto relativiza a concepção de importância do diploma quando afirma que este documento é um indicador relativo de formação, já que ouviu uma pedagoga diplomada usando o “gerundismo”, o que demonstra um discurso sobre o professor, legitimando crenças sobre como o professor deve (ou não) agir, validando o lugar de prestígio da gramática normativa em nossa sociedade.

Interessante notar como a correção gramatical incomoda o jornalista a ponto de ele considerar o uso inadequado dos gerúndios como algo mais imperdoável do que dar aulas sem ter diploma. Seu posicionamento se sustenta em uma dupla negação da formação: primeiro, por afirmar que o diploma não significa nada; e segundo, por pressupor que “não usar gerúndios” seria formação suficiente para um professor. Esse tipo de discurso sustenta a importância da gramática normativa ainda relacionada à detenção de saber, pois o uso inadequado de uma norma suscita opiniões de veemente contrariedade. Dessa maneira, um olhar sobre a profissão se estabelece pela cobrança do ensino das regras da gramática, o professor de língua materna deve ser exemplo de correção e isso impacta nas salas de aula, que ainda se mantêm como lugares de ensino metalinguístico.

O texto que segue é de um professor de língua portuguesa que escreve sobre formação profissional, em que poderemos notar o discurso da formação continuada bem inscrito:

(6) As alterações sociais refletem e muito, na postura do professor. Como será que o professor consegue acompanhar o ritmo tão avassalador de informações e mudanças? Você já parou para refletir sobre isso? Para que o professor consiga acompanhar tais mudanças, ele tem de estar constantemente em cursos de atualizações [não gosto da palavra com que hoje em dia as pessoas tem se referido à esse tipo de atualização: 'reciclagem'. Professores não são objetos para serem reciclados, prefiro dizer que nós, professores passamos por cursos de formação constante para que hajam novos olhares sobre o ensino e que consigamos incorporar à nossa prática a utilização das novas tecnologias]. Busca-se desta forma inteirar-se das novas informações que afetam a prática pedagógica e dos métodos inovadores de ensino, para que, na sua prática, esteja sempre atualizado e seja capaz de enfrentar as alterações sociais de maneira rápida e eficaz. Daí o título do texto 'O Professor na Velocidade da Luz' (CAMPELLO, 2010).

Notemos que o texto “responde” à inadequação de um locutor terceiro de utilizar o termo reciclagem, quando afirma que “professores não são objetos para serem reciclados, prefiro dizer que nós, professores passamos por cursos de formação constante para que hajam novos olhares sobre o ensino”. Apesar disso, o discurso que serve de pano de fundo, da importância dos cursos de atualização e da contínua formação para os professores, que sustenta a argumentação da professora, não afirma nada muito diferente do que o excerto anterior (5).

A professora que escreve o texto do excerto (6) utiliza um mecanismo da superfície do texto quando “chama” o leitor à interlocução (“Você já parou para refletir sobre isso?”), o que sugere que aquilo que vem a seguir no texto é fruto de uma reflexão dele a respeito das novas diretrizes da profissão docente. À medida que ela segue a escrita do texto, afirma que “para que o professor consiga acompanhar tais mudanças, ele tem de estar constantemente em cursos de atualizações”, o que, por meio do uso do verbo ter, indica que aquele é o caminho correto a seguir.

Além disso, o uso do verbo busca colocar esta professora em posição de distanciamento, ela não afirma que pratica a formação continuada, mas aponta este como o caminho para aqueles que não querem ficar estagnados. A metáfora do título nos permite interpretar que os professores que estão na velocidade da luz são aqueles que aderem aos programas de formação constante, diferentes daqueles que não se qualificam e que, por isso não estão na velocidade da luz, estão parados, o que demonstra que há uma incorporação do discurso de importância da formação continuada, que é defendida no decorrer do texto. E a professora que assina a publicação reitera ao final do excerto o título do texto: O professor na velocidade da luz, que

segundo ela mesma, refere-se à adaptação que os professores devem realizar frente as mudanças tecnológicas e metodológicas no cenário da educação.

É importante perceber os ecos dos discursos que podem ser notados nas falas de uma professora e de um jornalista. Percebemos o atravessamento dos discursos e sua circularidade, pois dificilmente veríamos alguém que assinasse um discurso público defendendo que a formação continuada não é importante. Há uma espécie de consenso, que por vezes é incorporado sem que os sujeitos saibam o porquê de reproduzirem aquele discurso, mas há uma força que reproduz tão fortemente aquela formação discursiva que se cria uma verdade, aquilo que “se pode falar” sobre determinado tema.

Dessa forma, podemos ver que o sujeito que enuncia no excerto (5) coloca o professor numa posição de passividade, como se a única maneira de manter-se atualizado fosse por meio da vinda de outra pessoa para dizer aos professores como trabalhar (os ministrantes dos cursos de “formação continuada”). O excerto retoma a discussão a respeito de discursos prescritivos, que direcionam como o professor deve ser e faz emergir a constatação de que o professor, ao tomar a palavra, reproduz os mesmos discursos contidos na grande imprensa, de necessidade de formação continuada para a valorização profissional, reproduzindo olhares sobre a profissão, por meio da concepção de que os professores precisam ter sempre alguém para lhes dizer como fazer, reiterando a posição de despreparo dos professores, de desvalorização profissional e, daí a necessidade de estar em constante formação.

A escrita da professora em (6) tem como marca o aparecimento do sujeito de maneira passiva, isto é, quem escreve é uma professora, mas ela parece estar falando de algo distante, que não dela mesma. Podemos notar que algumas marcas linguísticas apontam para isso: uso do sintagma “o professor” e da terceira pessoa recorrente no texto; a ausência de sujeito expresso no último período com a utilização de verbos em forma impessoal – busca-se, inteirar-se, e outros verbos conjugados, mas sem um sujeito antecedente, como em “esteja sempre atualizado”, por exemplo. Elementos que deixam o sujeito que enuncia distante daquilo que critica, utilizados como mecanismos que o permitem criticar sem ser atingido pelas críticas.

O único lugar em que ela introduz uma marca de primeira pessoa (nós) é quando fala sobre reciclagem, quando separa as coisas: os professores que “não conseguem acompanhar as mudanças” (pressuposto da frase no começo do excerto) são “eles”; “nós” somos os que “passamos por cursos de formação constante”. Notemos

que, mesmo neste caso, o modo verbal é o subjuntivo: “para que haja”. Tudo é enunciado no plano de uma hipótese, como algo que pode acontecer.

Este conjunto de marcas linguísticas reforça a ideia de que a professora está assumindo um olhar alheio – a imprensa forma um olhar sobre o professor e este parece enxergar esse professor visto pela imprensa como algo externo a sua classe, um terceiro, que serve de objeto para suas críticas. De várias formas, o sujeito que enuncia “foge” do discurso em primeira pessoa, criando uma ilusão de imparcialidade, de não comprometimento.

Percebemos, com base nas discussões realizadas neste capítulo, que a identidade do professor de língua portuguesa é forjada por meio dos discursos hegemônicos (enunciados ou não por ele) e que a imprensa tem grande influência na validação dessa(s) identidade(s), pois estabelece dois aspectos (a imprensa veicula discursos prescritivos e forma um olhar sobre a profissão), também discutidos neste capítulo, que ajudam na legitimação da imagem do professor, seja pela necessidade de ter modelos que digam como o professor deve fazer, seja pela construção de imagens sobre os profissionais de letras.

Assim, os discursos hegemônicos legitimam lugares discursivos, que são retomados pelas memórias discursivas inscritas nos discursos e as referências identitárias do professor são construídas, na imprensa, por meio de um lugar discursivo reduplicado: discursos prescritivos sobre a profissão e discursos que constroem um olhar sobre a profissão docente e o professor. Ao tomar a palavra publicamente, o professor acaba assumindo o papel de prescrever metodologias, dizendo *faça assim*, da mesma maneira que lança um olhar sobre a profissão, validando imagens de que o professor precisa sempre ter alguém que lhe diga como fazer.

## **CAPÍTULO II**

# **FORMAÇÕES DISCURSIVAS E POSIÇÕES OCUPADAS NOS DISCURSOS**

A noção de Formação Discursiva (FD) será ponto de discussão deste capítulo e será abordada com base nos estudos de Michel Foucault (2004) e Michel Pêcheux (2009). A teoria será relacionada com alguns enunciados recorrentes na produção da imprensa que tratam sobre o ensino de português. Consideramos que esses enunciados delineiam Formações Discursivas, por meio das regularidades e dispersões que apresentam a respeito do ensino de língua materna. Além disso, a ideologia no discurso público dos professores e as posições ocupadas pelos professores de língua portuguesa em seus discursos públicos também será ponto de investigação deste capítulo.

### **2.1 FOUCAULT: REGULARIDADE E DISPERSÃO**

O filósofo Michel Foucault, em seu livro *Arqueologia do Saber* (2004) postulou a noção de Formação Discursiva (FD). Nessa obra, o autor afirmava ser a FD um processo que poderia ser explicado por meio de sua dispersão e regularidade. Para Foucault, o discurso não deve ser tomado de maneira homogênea, já que existem regularidades entre as formações discursivas, mas existem também dispersões, ou seja, não se pode falar em “discurso pedagógico”, por exemplo, sem considerá-lo em sua dispersão, sem considerar as “partes” que foram construindo esse discurso ao longo do tempo, para assim chegar a regularidades observáveis. Segundo Foucault,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva” (FOUCAULT, 2005, p. 43).

Dessa maneira, é importante considerar a noção de formações discursivas levando em conta que elas são formadas por enunciados diversificados, que podem aparecer por meio de diferentes locutores e em diferentes lugares sociais, mas que possuem uma regularidade que é própria da formação discursiva em que o sujeito se

inscreve. Foucault postulou que uma Formação Discursiva está relacionada às regularidades e dispersões que ela apresenta, isto é: quando conseguirmos encontrar regularidades nos discursos, sejam eles jornalísticos, pedagógicos, políticos ou qualquer outro; e ainda assim conseguirmos notar movimentos de dispersão, demonstrados pela aparição desses discursos em lugares diversos, proferidos por sujeitos diversos, neste momento estaremos tratando de uma Formação Discursiva.

Esse princípio de dispersão e de regularidade dos enunciados demonstra o que os sujeitos podem e o que eles devem dizer, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. No caso dos discursos sobre ensino de língua materna, os sujeitos que enunciam assumem saberes (por meio das regularidades que aparecem nos discursos) e incorporam discursos (vindos dos movimentos de dispersão).

A noção de Formação Discursiva também se relaciona com a noção de Unidades Discursivas regulares (FOUCAULT, 2005), em que podemos notar unidades, traços particulares de determinada formação discursiva. São jogos de espelhos que se constituem no fazer discursivo, que refletem sujeitos que incorporam saberes e reproduzem discursos, isto é, para Foucault (2005), há “mentalidades” que tornam a reprodução dos saberes de uma formação discursiva “natural”, tornam possível dizer aquilo que é dito naquele momento específico,

[...] que permitem estabelecer entre os fenômenos simultâneos e sucessivos de uma determinada época uma comunidade de sentido, ligações simbólicas, um jogo de semelhança e de espelho – ou que fazem surgir, como princípio de unidade e de explicação, a soberania de uma consciência coletiva (FOUCAULT, 2005, pág. 24).

Nas palavras de Foucault (2005) encontramos relação entre a noção de Unidade Discursiva e a noção de hegemonia, discutida no capítulo anterior, que aponta também para a direção do estabelecimento do consenso, da consciência coletiva. Os jogos de semelhança e de espelho a que se refere Foucault são elementos que contribuem para a constituição de discursos hegemônicos, em que há uma coletividade que incorpora e reproduz discursos, criando uma unidade discursiva, unidade que confere àquele grupo que incorpora os discursos e aos seus enunciados a impressão de que aquilo que se diz é óbvio, é natural que todos pensem daquela forma. Assim, a força dos discursos que se estabelecem como hegemônicos está na veiculação de crenças que esses discursos fazem emergir.

Quando tratamos, por exemplo, de enunciados frequentes no ambiente do ensino de língua portuguesa, segundo os quais professor deve ter domínio sobre a norma gramatical, isso representa uma unidade discursiva segundo a qual se consegue estabelecer relações com outros enunciados que incorporam o mesmo discurso; e isso não se restringe ao campo do ensino – diversos sujeitos dirão da importância e do prestígio da norma culta. É bem possível que vejamos esse enunciado circulando socialmente, nos mais diversos ambientes, por pessoas de áreas da sociedade que comungam dessa mesma noção, que o professor de português deve saber todas as regras da gramática decoradas, para corrigir o aluno no momento em que for solicitado.

Isso é um exemplo de unidade discursiva, que demonstra que esses enunciados pertencem a uma formação discursiva que dispersa seus enunciados, por estar presente não apenas na comunidade docente, mas que mantém regularidades pela reprodução de saberes específicos desses discursos – por esta razão, podemos considerá-la como uma FD sobre ensino. Segundo Foucault (2005), “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único objeto” (FOUCAULT, 2005, p. 36).

Esse único objeto, no entanto, está relacionado a um momento específico, isto é, podemos considerar que enunciados diversos e dispersos formam uma unidade discursiva naquele momento em que o recorte é realizado. Os discursos sobre ensino de língua portuguesa talvez não tivessem o mesmo e único objeto se fosse considerado em meados do século XX, ou antes, em momentos que o ensino era concebido de outra maneira e seus atores (professores, alunos, etc.) também desempenhavam papéis diferentes daqueles concebidos nos dias atuais. Não podemos deixar de considerar também que a influência da imprensa na atualidade não é a mesma que em outras épocas, em que seu alcance era diferente.

Por isso, a noção de formação discursiva, segundo os postulados de Foucault (2004), deve ser considerada em termos de prática discursiva em meio a outras práticas que se estabelecem socialmente, respeitando a configuração de saberes de uma época, saberes que podem estar imbricados às relações de poder, estabelecidas naquele momento específico.

O caráter histórico e social dos discursos, nos estudos foucaultianos, fundamenta sua formulação teórica a respeito das formações discursivas. Para o autor, a identidade do sujeito é concebida em um campo heterogêneo e os efeitos de sentido das formações

discursivas se realizam na materialidade dos enunciados. Assim, a história assume papel bipolarizado: de indispensável para a análise dos discursos como acontecimentos históricos e sociais; e como aquilo que deve ser levado em conta por produzir relações entre saber e poder.

Segundo Granjeiro (2007)

Para Foucault, o sujeito não existe a priori, nem na sua origem, nem na sua essência imanentista. Não há, pois, nenhum tipo de essência identitária em si. A identidade do sujeito é uma construção histórica, temporal, datada e como tal, fadada ao desaparecimento. O sujeito, para Foucault é disperso, descontínuo, é uma função neutra, vazia, podendo adquirir diversas posições, inclusive a de autor (GRANJEIRO, 2007, p. 37).

Assim, segundo os estudos de Foucault, o sujeito não pode ser concebido como uno, fechado, já que se constitui dentro de um contexto sócio-histórico, ele só existe em convergência com outros sujeitos e outros discursos, que o levam a incorporar aquelas formações discursivas nas quais se inscreve. Sem a interferência do contexto em que está imerso, não existe sujeito, segundo Foucault. Esta noção é importante para nós porque implica pensar que a maneira como o professor se constitui em sala de aula não pode ser pensada apenas do ponto de vista didático, pois é afetada por outras práticas sociais que concorrem na construção de suas formas de ser e agir e os discursos sobre ensino podem impactar em suas práticas, na medida em que constrói a identidade do professor e pode influenciá-lo a adotar essa ou aquela metodologia, que está amparada em crenças reproduzidas sobre a profissão.

## 2.2 PÊCHEUX: O PAPEL DA IDEOLOGIA

Michel Pêcheux é considerado um dos fundadores da Análise do Discurso, na França dos anos 60. É preciso ressaltar, no entanto, que a Análise do Discurso não foi postulada apenas por este autor, mas é resultado da interlocução de Pêcheux com diversas teorias, que lhe forneceram argumentos para a validação desta corrente teórica, dentre elas a Teoria das Ideologias, a História, o Materialismo Histórico, a Linguística, a Psicanálise, áreas representadas por autores como Althusser, Marx, Lacan, dentre outros.

Essas diversas áreas das Ciências Sociais possuem diferentes representações para práticas discursivas, por diferentes atores sociais, levando em consideração não

apenas o discurso, mas também o sujeito social, a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito (conforme a formulação de Althusser), as representações do inconsciente (conforme os trabalhos de Freud e Lacan) e suas contribuições para a emergência do sujeito. A importância de Pêcheux para os estudos do discurso é indiscutível e seus postulados servirão de base para, neste capítulo, explicitar um pouco daquilo que ele concebe como Formações Discursivas e a importância da ideologia que interpela o indivíduo em sujeito e as posições imaginárias que o sujeito pode assumir nos discursos (que veremos no próximo capítulo).

Pêcheux iniciou seus estudos acerca das Formações Discursivas por meio da noção postulada por Foucault, apesar de ter reformulado a noção foucaultiana, acrescentando novas noções, relacionadas ao seu objeto de estudo. Talvez a mais determinante diferença na noção de FD defendida por Pêcheux seja a inserção da Ideologia nos discursos, que recebeu influência dos estudos desenvolvidos por Althusser em sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1985). A concepção de Formação Discursiva em Pêcheux difere em relação a Foucault por o sentido das palavras que são enunciadas não ser determinado apenas pelos outros discursos, mas também pela posição que o sujeito ocupa na cadeia de trabalho da sociedade e a maneira como é levado a ver-se dentro dessa cadeia (a Ideologia).

As ideias pecheutianas sofreram bastante influência de Althusser, que tomava como base as concepções de Marx, portanto concordava com a importância da ideologia nas práticas sociais. Dessa forma, para os estudos de Análise do Discurso e de Formação Discursiva, mais precisamente, foi inserida a noção que concebia a Ideologia como parte fundamental dessa formação, estabelecendo uma relação entre discurso e Ideologia. Ou seja, o que em Foucault era descartado, em Pêcheux era considerado preponderante para as formações discursivas: a Ideologia era agora vista como um “princípio organizador da formação discursiva” (GRANJEIRO, 2007, p. 79).

Nos estudos de Pêcheux sobre o discurso, a Ideologia tem papel fundamental, já que para este autor o sujeito só é sujeito por meio dos posicionamentos ideológicos que incorpora. Os discursos reproduzidos estão inseridos em ideologias diversas, que circulam em sociedade e que interpelam o sujeito a se inscrever em determinada Formação Discursiva. Não existem discursos neutros de ideologias, pois quando o sujeito incorpora e reproduz discursos, reproduz também as formações ideológicas que amparam essas formações discursivas. Por meio dessa interferência da ideologia no

discurso é que Pêcheux traz a noção de interpelação, segundo a qual o sujeito é interpelado pela ideologia e identifica-se com a formação discursiva que representa essa formação por meio da linguagem, o que implica dizer que a formação discursiva é um recorte da formação ideológica:

[...] as palavras, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 2009, p. 146-147).

As posições sustentadas pelos sujeitos ao enunciar dizem da sua posição ideológica no discurso, que podem ser recuperadas pelos discursos que proferem. Para que haja um sujeito que reproduz discursos, tem que haver também a Ideologia, que o interpela a tornar-se sujeito. A neutralidade ideológica nos discursos não existe, já que ela (a Ideologia) é condição para que o sujeito se inscreva em determinada Formação Discursiva. Da mesma maneira, não existe sentido que exista em “si mesmo”, pois fazer sentido diz respeito ao enunciado dentro de um plano de enunciação determinado, social e historicamente.

As palavras e expressões não têm sentido pronto e acabado, o efeito de sentido diz respeito ao momento em que o discurso é proferido, por quem o profere e por quem interage com ele. Dito de outra forma, não existe sentido imanente, já que este “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).” (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Pensemos, por exemplo, no caso dos sujeitos que têm seus discursos como objeto de estudo deste trabalho. As ideologias que dizem o que é ser professor constroem seus discursos, na medida em que por meio das formações ideológicas os sujeitos dizem o que “podem” dizer a respeito do ensino. O meio de veiculação desses discursos (a imprensa) também faz emergir as ideologias sobre a profissão, já que os sujeitos, em seus discursos públicos, legitimam as imagens daquilo que é “ser um bom (ou mau) professor de língua portuguesa”.

Ao considerar que o efeito do sentido do discurso se constrói na relação estabelecida entre os interlocutores, Pêcheux coloca em questão as condições históricas

de produção dos discursos, que são determinantes para que o sujeito se inscreva em determinada Formação Discursiva, pois este sujeito está inserido em um momento histórico e numa posição dentro da cadeia que o leva a incorporar discursos que circulam naquele contexto. Considerando que o sujeito, ao formular seus enunciados, é atravessado pelos discursos e pelas posições ideológicas que esses discursos representam, ele se inscreve num já dito, numa memória discursiva (conforme capítulo anterior) que o antecede. Notamos que as *posições-sujeito* e as ideologias que constroem essas Formações Discursivas, muitas das vezes de maneira inconsciente, traduzem as relações de poder construídas e constituídas dentro da história, por meio de ideologias legitimadas em sociedade.

Segundo Orlandi (1994),

[...] é no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (ORLANDI, 1994, p. 54).

A citação aponta a importância da relação entre linguagem e ideologia, mediada pela presença do sujeito nos discursos. Por meio da linguagem, o sujeito assume posições nos discursos, lugares ideológicos, que se inscrevem na história por meio dos enunciados proferidos. Assim, linguagem, ideologia e sujeito são partes constituintes para a existência de lugares discursivos e sem a presença de um dos três, os discursos não poderiam se realizar.

Os efeitos da(s) ideologia(s) nos discursos públicos sobre ensino surgem de diversas maneiras: pela aparição de sujeitos que escrevem sobre o ensino de língua portuguesa, mesmo sem serem professores; pelo próprio professor, que assume um lugar imaginário quando publica seu discurso na mídia, adotando a postura de quem vê a situação de fora e não se coloca como agente capaz de intervir e modificar situações que ele mesmo critica; ou ainda, pelo papel que a imprensa assumiu nos últimos tempos, de veicular a imagem daquilo que deve (e daquilo que não deve também) ser seguido, estabelecendo parâmetros e reproduzindo crenças acerca do que é ser professor de língua portuguesa.

O excerto que segue é um texto escrito por um professor de língua portuguesa, e serve de exemplo para demonstrar o efeito de ideologias sobre o que é ser professor e como esse profissional *deve* se comportar em sua prática em sala de aula. Notemos que são ideologias que caracterizam o discurso docente, isto é, notaremos que há muito de

teorias que são estudadas nos cursos de licenciatura em letras, com a aderência ao discurso de *novas maneiras* de ensinar, que não apenas pela reprodução das regras de gramática:

(7) [...] a gramática tradicional praticamente despreza a língua falada. Fazendo uma simples metáfora é como se a língua fosse um rio corrente, que tivesse em constante mudança, em constante movimento, e a gramática uma poça de água, estagnada e velha. Quando o rio enche demais e transborda, renova parcialmente a água daquela poça, trazendo novas águas e elementos. Assim é a linguagem, e por isso que uma vez ou outra a gramática sofre algumas pequenas alterações. Cabe, assim, ao professor de língua portuguesa, assim que ciente dessas questões, buscar alternativas do ensino da língua que fujam dessas técnicas, sem, contudo, excluir o ensino do padrão, pois esse se faz importante no meio social. Uma técnica interessante, e que vem dando certa em algumas escolas, é trabalhar com produção textual em sala de aula, estimulando a criatividade e a leitura em sala de aula. Um dos caminhos hoje interessantes é buscar trabalhar com textos acessíveis não somente no meio impresso, mas também em outras fontes, como mídias (literatura falada), por exemplo. A técnica não é difícil e pode ser uma alternativa interessante para se passar o conhecimento formal, sem excluir, ou sem desprezar as experiências dos alunos. Com a leitura continuada, os alunos, intrinsecamente, apreenderiam com mais facilidade as regras gramaticais, cabendo ao professor, apenas, a tarefa de indicá-los as diferenças entre a linguagem coloquial — viva, criativa e orgânica — e gramática tradicional. Tratando-se a gramática como linguagem formal padrão, acessível aos poucos que têm acesso à cultura denominada erudita, cria-se uma espécie de guerra onde os que dominam o código lingüístico se enquadram mais facilmente nos mecanismos classistas sociais. Quem não domina esse sistema de códigos tem uma oportunidade menor de sucesso, na medida em que não dialoga diretamente com a classe dominante (DIAS, 2007).

No fragmento, o professor reproduz crenças sobre o que é ensinar a língua portuguesa, sob o ponto de vista de defesa de novas maneiras e metodologias para ensinar a língua portuguesa. Por um lado, há ainda fortemente inscrito em nossa sociedade, um discurso de ensino de língua portuguesa relacionado à gramática – pode-se notar que no início do excerto (7) o professor retoma “gramática” com a expressão “essas técnicas”, condensando a gramática e uma determinada forma de ensiná-la, que ele descreve de maneira negativa. Por outro lado, professores inscrevem-se em uma formação discursiva que defende *novas maneiras* de conceber o ensino, geralmente com críticas ao ensino metalingüístico.

Quando ele afirma que “cabe ao professor de língua portuguesa, buscar alternativas do ensino da língua que fujam dessas técnicas (da gramática)”, valida um discurso que defende um ensino em que não cabe apenas o ensino de gramática, porém

não desconsidera a importância do ensino que critica, afirmando que o professor deve procurar outras alternativas, “sem, contudo, excluir o ensino do padrão, pois esse se faz importante no meio social”.

O trecho, uma pequena amostra do texto do professor, demonstra contradições de um sujeito que se situa em um lugar ambíguo, lacunar. Isso pode ser reflexo da exposição que um sujeito assume quando publica algo na internet; o jogo de imagens está presente nesse discurso, em que o professor precisa inserir-se naquele grupo que defende outras perspectivas linguísticas para além da norma culta, pois isso valida sua imagem como professor, mas também precisa defender que o ensino do padrão não deve ser esquecido e isso aponta para uma avaliação social que *não permite* ao professor de língua portuguesa dizer-se contra o ensino do “bom português”.

A metáfora usada pelo autor para descrever a gramática como água parada, também pode ser aplicada ao professor que ensina apenas essa gramática, que não se enquadra nas características apontadas pelo professor para ser alguém que “caiba” na profissão. Notemos que essa imagem de “professor estagnado” não é a que o professor-enunciador faz de si mesmo, já que ele está na posição de dizer o que deve ser feito, inclusive com receitas que apontam “um dos caminhos hoje interessantes” para ter um ensino de qualidade, apesar de sugerir metodologias desconexas e sem muito fundamento.

Quando afirma que “uma técnica interessante, e que vem dando certo em algumas escolas, é trabalhar com produção textual em sala de aula, estimulando a criatividade e a leitura em sala de aula”, ele cerca-se de um aparato metodológico que torna os caminhos da profissão docente como algo que pode ser enquadrado e posto em uma receita, um formato pronto, acabado, que é regido por métodos que pouco parecem ser reais. A utilização do texto em sala de aula é descrita como *uma técnica* e dita de uma maneira como fosse servir de tábua de salvação aos professores “perdidos” em suas profissões, reiterando a posição de que os professores necessitam de alguém que os direcione como deve ser e fazer na profissão.

O professor sugere que irá descrever uma técnica, mas menciona apenas algumas coisas muito vagas (“produção textual”, “incentivar a criatividade”). Além disso, quando afirma que existe “uma técnica que vem dando certo em algumas escolas”, aparentemente ele tem fundamento para fazer tal afirmação, no entanto, não oferece nada de concreto para justificar sua afirmação, ou seja, a menção às escolas (e

àquilo que dá certo) é uma ficção, uma fantasia criada para sustentar a posição de autoridade.

Novamente o professor fala em *técnica*, no entanto, agora desloca o sentido e aponta como desejável: “a técnica não é difícil e pode ser uma alternativa interessante para se passar o conhecimento formal”, o que faz crer que os professores, em geral, só conseguiriam ou desejariam adotar em suas aulas procedimentos fáceis de realizar. Notamos também que “ser professor” está relacionado a um trabalho de mediação entre novas e antigas maneiras de ensinar, criando uma atmosfera de fantasia em relação à prática docente.

O discurso direciona o leitor como se o trabalho docente se resumisse a seguir passos pré-estabelecidos para todas as salas de aula: “com a leitura continuada, os alunos, intrinsecamente, apreenderiam com mais facilidade as regras gramaticais, cabendo ao professor, apenas, a tarefa de indicá-los as diferenças entre a linguagem coloquial — viva, criativa e orgânica — e gramática tradicional”, como se apenas seguir essas orientações dadas por ele resolvesse os problemas que os professores encontram cotidianamente. Cria-se uma sensação de que as palavras têm poder de moldar a realidade, como se afirmar que dá certo significasse que dará certo.

Notemos que, novamente, o plano narrativo da “solução” aparece com os verbos no subjuntivo (aprenderiam), criando um universo ficcional que chama o leitor para dentro, como quem entra numa história agradável de ouvir, mesmo que a história contada seja pura ficção, porque continua sendo apenas história. O ambiente fantástico criado dá lugar a uma realidade incisiva quando o professor trata do “mau ensino” (tradicional), em que usa os verbos no indicativo: “cria-se uma espécie de guerra onde os que dominam o código linguístico”.

Isso reitera e confirma a noção de reprodução de discursos prescritivos, abordada no primeiro capítulo, em que o professor, quando publica um texto sobre ensino, acaba incorporando o papel da imprensa, na medida em que, talvez de maneira inconsciente, age da mesma maneira daquilo que critica, apontando fórmulas que darão certo em sala de aula. O professor indica o que os professores devem fazer para serem “bons professores”, ou seja, a “solução” dada para “não ser água parada” reproduz uma ideologia utópica, que nada tem a ver com a experiência do trabalho docente, pois notamos que ele não afirma “eu fiz assim e deu certo” – há apenas um aglomerado de metodologias desconstruídas e uma “promessa” de que isso dará certo.

O uso dos verbos no subjuntivo/indicativo demonstra um paralelo traçado entre aquilo que é palpável (objeto de crítica) e aquilo que é fantasiado (objeto inalcançável de professor que tem a “fórmula” de um ensino que funciona). As ideologias presentes também são representadas pela escolha lexical do sujeito que enuncia, pois essas ideologias têm a ver com criar uma imaginação sobre como o ensino deve funcionar, mesmo que isso não demonstre, de fato, como as coisas funcionam realmente.

Notemos que a Ideologia aparece em uma narrativa que não oferece ao leitor força argumentativa concreta para saber sequer em que lugar o professor está, pois ele oscila constantemente entre defesa e negação do ensino metalinguístico e do ensino linguístico, apesar de ao longo do texto tentar elaborar metodologias para argumentar que é fácil ser um bom professor “inovador”. A inscrição desse movimento oscilatório do professor aponta a força que esses dois discursos (ensino linguístico e ensino metalinguístico) têm, com ideologias diferentes, mas não excludentes, sobre o que é ser professor e os efeitos dessas ideologias sobre a profissão estão bem inscritas, o que torna o discurso do professor contraditório e confuso. Ao que parece, esse professor é um bom exemplo de como os professores de língua portuguesa<sup>5</sup> convivem em um espaço de tensão, formado por discursos entrecortados.

Com relação à noção de Formação Discursiva, Pêcheux (2009) trata das tomadas de posição que o sujeito pode assumir nos discursos, segundo as quais se inscrevem em uma determinada Formação Discursiva e reproduz seus saberes, assumindo a *forma-sujeito* que delinea esse lugar discursivo. A seguir veremos as tomadas de posição postuladas por Pêcheux e como elas aparecem na imprensa.

### 2.3 PÊCHEUX E AS MODALIDADES DE TOMADAS DE POSIÇÃO

Pêcheux (2009) considera que o sujeito, ao enunciar, pode assumir três posições em relação ao discurso, a saber: **Identificação (Bom Sujeito)**, **Contra-identificação (Mau Sujeito)** e **Desidentificação (Processo sem Sujeito)**. Para este trabalho de pesquisa recortaremos a teoria, com a finalidade de mostrar o processo de circularidade entre as duas primeiras tomadas de posição postuladas pelo autor, objetivando mostrar como os sujeitos que enunciam na imprensa acabam aderindo a formações discursivas

---

<sup>5</sup> Sabemos que os sujeitos vivem “expostos” a diversos discursos e que essa exposição não ocorre apenas com os professores de língua portuguesa, o recorte foi feito aqui, por ser esse grupo de interesse para a pesquisa.

que têm bastante força nos discursos veiculados na mídia, de “ensino tradicional” em oposição ao “ensino moderno”, com espaço para a entrada de diversos discursos. No entanto, esses dois servem de ponto de partida para a maioria dos discursos quando se trata de ensino de língua materna. Vejamos os movimentos de Identificação e Contra-identificação, que resultam, respectivamente, no “bom” e no “mau” sujeito postulados por Pêcheux (2009).

Na primeira tomada de posição, o sujeito **identifica-se** de tal forma com a formação discursiva (**Bom sujeito**), que não é possível notar “furos” nos discursos proferidos por este sujeito. Cabe ressaltar que essa modalidade só ocorre por meio da reprodução dos saberes que dominam a forma-sujeito “pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui” (PÊCHEUX, 2009, p. 154). A segunda tomada de posição é a **contra-identificação (Mau Sujeito)**, em que o sujeito identifica-se com a formação discursiva, mas deixa brechas discursivas que tornam o discurso heterogêneo.

Nos dados da pesquisa, encontramos discursos que demonstraram um movimento circular entre as duas posições postuladas por Pêcheux (2009), circularidade que veremos a seguir.

### **2.3.1 Circularidade dos processos de Identificação e Contra-Identificação**

Nos dados do *corpus*, essas duas tomadas de posição (Identificação e Contra-identificação) facilmente se mesclam, se misturam e esses movimentos de identificação e contra-identificação ocorrem também como um efeito das ideologias que interpelam os sujeitos a incorporarem os saberes de uma ou de outra formação discursiva. Não raramente encontraremos pistas de que essas duas tomadas de posição se encontram em discursos proferidos pelos mesmos locutores, demonstrando a heterogeneidade nos discursos e nos sujeitos que enunciam.

O excerto abaixo é uma demonstração do movimento circular de identificação e contra-identificação, duas faces expostas no mesmo texto:

(8) Eu me formei em Letras há 20 anos e, assim que fiquei frente a frente com os alunos, percebi que não estava preparada para tantos desafios didáticos. Logo me dei conta de que os bons educadores, aqueles que realmente fazem a turma aprender, são os que não param de estudar. Comecei procurando textos para ler por conta própria. Para

me aperfeiçoar ainda mais, senti que precisava voltar à universidade. No início da carreira, eu tinha uma visão mais tradicionalista. Valorizava apenas a parte formal da gramática, acreditando que os estudantes deveriam saber de cor o que é um advérbio e um adjetivo. Quando passei a ter acesso à bibliografia sobre o tema, percebi que mais importante é eles compreenderem a função desses elementos na construção do sentido do texto. Eu também tinha uma noção simplista de certo e errado até entender a lógica dos ditos erros gramaticais dos alunos. A integração entre o mestrado e a experiência em sala de aula leva a reflexões sistemáticas que eliminam barreiras entre a teoria e a prática. Acredito que a boa formação é o caminho para a Educação pública dar um salto de qualidade. Só assim os educadores vão dominar os conteúdos, fazer um planejamento de acordo com as diretrizes da rede e a realidade dos alunos e avaliar a própria prática. Sinto cada vez mais confiança em relação a meus conhecimentos e, quanto mais estudo, mais percebo como isso é imprescindível para ensinar bem (ARRUDA, 2010, n. p.).

A princípio, a professora “confessa” que se surpreendeu com os desafios da profissão e afirma que percebeu “que não estava preparada para tantos desafios didáticos”. Esse discurso busca aderência daqueles professores que também não se sentem preparados, por não serem formados, por não terem uma pós-graduação, por não aderirem aos PCN etc. O discurso direciona-se a um interlocutor endereçado, representado pelo público-alvo da revista<sup>6</sup>, isto é, os docentes, isso não pode deixar de ser considerado. Segundo a professora, com o “acesso à bibliografia” sua concepção de ensino mudou, pois ela tinha uma postura “tradicionalista” e passou a adotar uma prática que não privilegiasse apenas as normas da gramática.

Temos, no excerto, traços discursivos que apontam para a presença do bom e do mau sujeito. Quando a professora afirma: “Logo me dei conta de que os bons educadores, aqueles que realmente fazem a turma aprender, são os que não param de estudar. Comecei procurando textos para ler por conta própria. Para me aperfeiçoar ainda mais, senti que precisava voltar à universidade”, ela deixa emergir o bom sujeito dessa Formação Discursiva, que concorda com a posição-sujeito da mesma FD (a importância de formação contínua).

Ao mesmo tempo, em todo caso, segue afirmando que “no início da carreira, eu tinha uma visão mais tradicionalista. Valorizava apenas a parte formal da gramática, acreditando que os estudantes deveriam saber de cor o que é um advérbio e um adjetivo”, o que demonstra o aparecimento do mau sujeito do discurso, um sujeito que contesta os saberes da Formação Discursiva, isto é, anteriormente ela concebia que para

---

<sup>6</sup> Revista Nova Escola

ser professor de língua portuguesa, o indivíduo precisaria saber as normas da gramática, porém quando teve contato com bibliografias sobre o tema passou a conceber o ensino de outra maneira, o que reforça a concepção de necessidade de estar em constante formação.

Há nesse texto um movimento de contra-identificação “declarado”, ou seja, “eu era assim, mas agora não sou mais”. Este é um recurso discursivo importante, que reproduz um discurso de indivíduos que “experimentaram” ser de uma maneira, mas mudaram, descobriram que ser “apenas” formado não é o ideal, já que o professor *não pode parar de estudar* e isso se reproduz em grande escala no discurso do professor. A professora que enuncia coloca em relação de equivalência “aqueles que realmente fazem a turma aprender” e os “que não param de estudar”. Dessa maneira é possível inferir que existem professores que “realmente fazem a turma aprender” (que são aqueles que adotam a formação continuada) e aqueles que “fazem a turma aprender, mas não realmente” (aqueles que não procuram formação).

Esse discurso de importância da formação continuada demonstra uma espécie de consenso, pois dificilmente existirão sujeitos que se apresentem como contrários a essa concepção de necessidade de estar em constante formação (pelo menos publicamente) e isso ajuda na construção de um discurso hegemônico, que sustenta outros discursos e que reproduz crenças sobre a profissão. O discurso da formação profissional do professor serve de pedra angular para a constituição e reprodução de diversos outros discursos, inclusive o de excelência no ensino por meio das teorias com as quais os professores se deparam nos cursos de pós-graduação.

Ao afirmar que quando teve “acesso à bibliografia sobre o tema, percebi que mais importante é eles compreenderem a função desses elementos [gramaticais] na construção do sentido do texto”, a professora constrói uma imagem de si, firmando sua identidade discursiva na importância da formação e endereça seu discurso também àquele professor que consome a revista na qual enuncia, que também precisará ter acesso às bibliografias para melhorar seu ensino.

Assim, o discurso da professora se constrói com base na afirmação de sua própria insuficiência, demonstrando que era incapaz de lidar com os desafios do início da carreira. Por outro lado, o sujeito do discurso aponta para essa ineficiência que é amparada pela entrada de outro discurso: aquele que demonstra o quanto *é importante* ser um professor que fez um curso de formação continuada, entrou no Mestrado etc.

Tudo se resolve com o professor declarando sua incompetência passada e sua necessidade presente de “continuar estudando”. O jogo de Identificação e Contra-identificação, neste caso, é norteado por argumentos de negação, que sugerem que o professor **não** deve ensinar gramática, sem conhecer a bibliografia sobre o tema, por isso **não** deve parar de estudar.

A presença dessas duas formas-sujeito (bom e mau) demonstra que os discursos são heterogêneos por constituição, além disso, o excerto (8) demonstra como o sujeito se filia à FD do ensino “moderno”: pela confissão de que era daquele jeito e não é mais e pelo movimento circular entre mau e bom sujeito. Esse movimento é circular, insistimos, porque o texto em questão não dá muitas pistas de que a próxima produção do professor possa estabilizá-lo numa posição de “bom sujeito” – pelo contrário, as definições de ensino “desejáveis” (vista também no excerto 7) são vagas e a aparente necessidade de definir o “bom” como negação ou superação do “mau”, indicam que esse retorno confessional à admissão de uma incompetência continuará sendo necessário, levando o sujeito a alternar as duas posições indefinidamente.

O exemplo a seguir, mostra um pouco mais dessa circularidade do discurso, já que o professor que assina o artigo coloca-se como professor que não é tradicional, mas ao mesmo tempo, há indícios de uma identificação com outra formação discursiva, que é objeto de suas próprias críticas:

(9) O ato de ensinar Português na escola está ainda, atrelado ao ensino fundamentalmente gramatical de uma língua materna. Embora os educadores tentem trabalhar diversos saberes, provocando uma interdisciplinaridade, a prioridade ainda é o ensino da gramática tradicionalista normativa, o que provoca uma apatia em relação à disciplina. Já está mais que provado através de pesquisas lingüísticas que o falante aprende a língua no próprio uso, construindo um conjunto de regras, que constituíra a sua gramática interna, criando assim, um caminho inverso, que desconsidera essa forma, pela qual o falante adquire sua competência lingüística, partindo das regras para o uso. Muitas vezes os textos têm servido como pretexto para os professores continuarem trabalhando a gramática, e de forma assistemática, sem dar aos alunos um embasamento teórico que os leve a refletir sobre os recursos lingüísticos, estilísticos e semânticos para a estruturação de bons textos. [...] alguns professores, ao tentarem sair do uso do livro didático, usando quase que somente os textos dos alunos para a discussão dos conhecimentos lingüísticos, não conseguem apresentar uma base teórica suficiente para discutir com objetividade e clareza os aspectos lingüísticos que aparecem nos textos. Isso faz com que o aluno não apreenda o conhecimento, e ainda fique mais confuso em relação a determinados conteúdos. Enfim, verifico a necessidade de reconstruir as formas de se trabalhar

a gramática na sala de aula, transpondo-a de um trabalho mecânico e teórico, para um processo de reflexão que leve à melhor compreensão dos fatos lingüísticos encontrados nos textos, que tenham a ver com a realidade lingüística de cada aluno e que permitam ao aluno uma desenvoltura maior na oralidade e na escrita (BURGOS, 2008, n. p.).

O texto é um bom exemplo de circularidade, deixando claras as posições de “bom” e “mau” sujeito no discurso, e relaciona-se também à constituição de uma identidade heterogênea e entrecortada. Como em alguns outros exemplos, o professor inicia dando um diagnóstico do ensino de língua portuguesa atualmente, demonstrando certo desconforto devido ao fato de as metodologias ainda estarem relacionadas ao “ensino da gramática tradicionalista normativa”, ressaltando que existem professores que *tentam* modificar esta realidade, mas não conseguem.

O sujeito que enuncia realiza uma simulação de embasamento: “Já está mais que provado através de pesquisas lingüísticas”, que funciona como mecanismo de legitimação daquilo que diz e ajuda a validar a posição de alguém que pode dizer o que diz, pois está a par dos estudos realizados na área, isto é, o sujeito que enuncia concorda com a posição-sujeito da Formação Discursiva, que concebe o ensino de língua portuguesa como aquele que deve estar amparado nos estudos lingüísticos, e é, portanto, um exemplo de bom sujeito, segundo Pêcheux (2009).

É interessante também notar que o professor critica *aqueles professores* que usam o texto *como pretexto* para continuarem a ensinar a gramática. Esses elementos apontam na direção de um professor que deseja defender o ensino com textos e o abandono do ensino puramente metalingüístico. Apesar disso, o professor lança um exemplo de *alguns professores* que tentam deixar o livro didático de lado e tornar os textos dos seus alunos seu instrumento de ensino, fazendo com que o aluno “fique mais confuso”. O exemplo oferecido pelo professor demonstra um sujeito contraditório, pois defende a utilização do texto em sala de aula, mas exemplifica com casos que não deram certo e isso fundamenta sua aparente defesa pelo livro didático (“Isso faz com que o aluno não apreenda o conhecimento, e ainda fique mais confuso em relação a determinados conteúdos”).

Por fim, o professor “[verifica] a necessidade de reconstruir as formas de se trabalhar a gramática em sala de aula”, o que nos aponta para um sentido completamente contrário ao percurso que ele mesmo construiu, pois até a primeira metade do texto infere-se que ele defende uma nova maneira de ensinar língua

portuguesa, no entanto, ele finaliza reafirmando a necessidade de ensinar gramática, talvez de uma maneira reconstruída, mas ainda assim, o ensino da gramática. Vemos que existem duas formações discursivas inscritas no texto, o atravessamento de um sujeito assujeitado (que incorpora discursos) a formações discursivas hegemônicas (ensino linguístico e ensino metalinguístico).

Podemos notar também, que quando ele fala em “reconstruir o ensino de gramática” ele passa do “mau sujeito” da FD moderna para o “bom sujeito” da FD tradicional, considerando que o mau sujeito de uma FD não é idêntico ao bom sujeito da outra, na medida em que o mau sujeito da FD “moderna” é o professor “gramatiquero”, ao passo que o mau sujeito da FD “tradicional” é o professor de gramática renovado, ou seja, o mau sujeito é sempre uma caricatura do outro, uma projeção de imagem distorcida criada do “bom sujeito” em relação ao “mau sujeito” e vice-versa.

Essas posições também desenham as imagens e, por consequência as identidades que se constroem na imprensa, pois ser “bom sujeito” de qualquer um dos discursos públicos implica a busca da autoridade daquele que profere os discursos e o estabelecimento de *verdades* sobre o ensino de língua materna, já que todo texto público pressupõe um leitor/ouvinte que consumirá esse texto e poderá aderir aos discursos proferidos publicamente.

Assim, o jogo de imagens que se joga nos discursos públicos valida lugares de onde os sujeitos enunciam: jornalistas com suas “denúncias” convencem seu interlocutor com suas frases de efeito, enquanto, por outro lado, professores buscam lugares enunciativos para se firmarem como profissionais que podem falar sobre sua profissão. Esse jogo imaginário e identitário formula posições e legitima discursos hegemônicos sobre o ensino de língua portuguesa.

Além disso, a inscrição dos sujeitos nas posições de “bom” e “mau” sujeito se dá na superfície dos dados do *corpus* pelo mecanismo da confissão (excerto 8), em que podemos ver a clivagem do próprio sujeito que enuncia, os discursos que o atravessam, mas ao mesmo tempo, confessar legitima a posição do sujeito (bom sujeito) como uma filiação ao discurso que profere, isto é, o sujeito confessa para negar sua própria posição anterior. Assim como também podemos evidenciar o posicionamento subjetivo pela cisão demonstrada pelo sujeito do excerto (9), que se mostra oscilante e contraditório.

É importante observarmos esse aspecto fundamental na constituição das posições subjetivas de Pêcheux (2009), que é a questão da contradição, presente nos

discursos de maneira indiscutível, pois podemos observar que a contradição está presente na professora do excerto (8), quando ela mesma admite essa contradição, porém como ela utiliza o mecanismo da confissão, cria-se uma impressão que, realmente, existem “dois sujeitos”, um antes da formação continuada, outro após a formação continuada.

Esse movimento contraditório fica latente também no excerto (9), em que há um intrincamento, uma mistura de posições que oscilam e se complementam ao longo do texto, ficando observável ao leitor suas contradições, o que demonstra como as posições-sujeito podem aparecer de diversas maneiras em discursos diferentes (ou divergentes), assim como podem demonstrar a clivagem do próprio sujeito que não é fonte do discurso, pois retoma as memórias do dizer (conforme o capítulo 1), e não consegue manter uma posição homogênea, mesmo quando pensa (ou quer) conseguir.

A noção de Formação Discursiva, discutida neste capítulo, oferece elementos que nos ratificam, cruzando com os dados da pesquisa, que os sujeitos, ao enunciarem e se inscreverem em determinada FD, deixam emergir movimentos de regularidade, na medida em que podemos retomar enunciados sobre o ensino de língua portuguesa, assim como retomamos as dispersões, por exemplo, pelas quais podemos retomar fragmentos de discursos contraditórios em um mesmo enunciado. Os estudos sobre Formação Discursiva ajudam também na construção da identidade do profissional de letras, pois sua inscrição em uma ou em outra FD revelam seu lugar discursivo, por meio das ideologias que o interpelam e por meio das posições de Bom e Mau Sujeitos, que vimos nos dados surgirem como posicionamentos imbricados e característicos dos discursos dos professores que serviram de base para este trabalho de pesquisa.

### **CAPÍTULO III**

## **AS IMAGENS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DISCURSOS: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NA IMPrensa**

A imprensa, como suporte de reprodução de discursos, reproduz também imagens sobre sujeitos, sobre profissões, e isso não é diferente quando tratamos de discursos sobre ensino de língua portuguesa. Professores de língua materna aparecem na mídia por meio de construções imaginárias que contribuem para a formação de sua identidade profissional (o que é ser professor) e sua identidade discursiva (o é ser um bom professor). É importante frisar que, apesar de existirem várias imagens de professor no discurso da imprensa (professor “moderno”, “tradicional”, “gramatiquero”, “renovado”), essas imagens não aparecem aleatoriamente, mas estão distribuídas conforme a posição que ocupam no discurso: A – aquele que enuncia; B – aquele para quem se enuncia; e R – referente.

Essas posições estão relacionadas às Formações Imaginárias, postuladas por Pêcheux (1997), que constituirão este capítulo da pesquisa. Por meio das imagens criadas e reproduzidas dos sujeitos que falam/escrevem sobre ensino de língua portuguesa poderemos perceber em qual posição o sujeito professor está. É importante, para esta dissertação, notar como essas imagens dos professores de língua portuguesa se constituem e se refletem na construção de sujeitos cindidos, que estabelecem imagens de si e dos outros nos discursos que proferem publicamente..

### **3.1 AS IMAGENS: CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES**

Pêcheux (1997) propõe o conceito de Formações Imaginárias, por meio do qual descreve as imagens que os sujeitos mobilizam nos discursos e que fazem parte das condições de produção deste. Em seu estudo, o autor considera as posições dos sujeitos dos discursos (A e B), o referente (R), o código e as sequencias verbais trocadas pelos sujeitos entre si. Nesse esquema, A é a posição ocupada pelo Destinator de um discurso, B é a posição pelo Destinatário, R é o referente, o código é a língua utilizada

para proferir os discursos e sequência verbal diz respeito ao “discurso”, isto é, o dado que servirá para análise.

Assim, nos discursos sobre ensino, o professor de língua portuguesa aparece, em algumas situações, como destinador em A, outras como destinatário em B e, em outras, como referente em R. Quando aparece em A, como já vimos em alguns dados, o professor é aquele que tem “autoridade” para tratar de ensino, pois sua formação permite essa posição, geralmente aparece como detentor de saber, oferecendo ao leitor modelos que devem ser seguidos, em muitos casos, amparados por estudos linguísticos. O professor aparece em B como destinatário daquele professor em A, que deve receber as “orientações” daquele que enuncia para tornar sua sala de aula um lugar de ensino mais produtivo.

Em outros casos, o professor aparece como referente R, ora como modelo daquilo que deve ser seguido, validando a imagem de alguém que escreve e entende do assunto e sabe quais são os caminhos para ser um bom professor, ora como um “mau” professor, que não procura formação continuada, que ensina apenas a gramática, ou seja, um exemplo que não deve ser seguido. Esse jogo de imagens está presente na construção de identidades discursivas na mídia, na medida em que valida e legitima as imagens que constituem o lugar de onde o sujeito enuncia, por meio dos discursos que profere. O excerto abaixo pode nos servir de exemplo:

**(10)** Diante dos resultados obtidos nos exames que avaliam o nível de leitura dos [estudantes] como o ENEM, SAEPE entre outros, observar o espaço que essa prática [utilização de textos em sala de aula] ocupa no cotidiano escolar faz-se necessário uma vez que, mesmo com tantas pesquisas dedicadas ao tema, o fantasma do analfabetismo funcional acompanha os brasileiros em pleno séc. XXI. No entanto, não podemos atribuir toda a culpa apenas ao professor, pois há diversos fatores que comprometem o processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, os aspectos físicos da escola, condições de trabalho, entre outros. [...] Segundo as orientações apresentadas pelos PCN, todo professor, independente da sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho. Este, por sua vez, deveria ocupar lugar de destaque no cotidiano escolar, pois, através do trabalho orientado para leitura, o aluno deveria conseguir apreender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista, argumentar, etc. Dessa forma, o aluno poderá caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado. No entanto, o que se observa é que construir habilidades e competências que envolvam a leitura e a produção textual é papel atribuído apenas e tão somente aos professores de língua, limitando o espaço do texto na escola (SANTOS; SILVEIRA, 2011).

O jogo verbal adotado pelas professoras que escrevem o texto chama atenção por causar efeitos de sentido que apontam para a identidade discursiva dessas profissionais, pois inscreve o lugar do qual enunciam, quando adotam elementos que apontam para seu preparo e seus saberes sobre a área, externalizados por citações de documentos que validem o que está sendo dito: as professoras legitimam seus lugares em A, destinando aos seus interlocutores (professores também, considerando o público-alvo do site<sup>7</sup> em que o texto está publicado) a tarefa de cumprirem as orientações feitas por elas. O uso do verbo *observar* demonstra distanciamento daquelas que enunciam (A) com aquele professor que irá ler o texto (B), pois elas observam a situação sem, aparentemente, se envolver de maneira mais efetiva.

Dessa maneira, temos: a citação dos dados da pesquisa é, de certa forma, um momentâneo apagamento do sujeito em A, pois o sujeito que enuncia remete a autoridade aos dados e não a si mesmo, o que é uma forma de argumentação, pois mesmo quando servimos de porta-vozes, só o fazemos quando concordamos com o que é enunciado. No entanto, esse “embasamento” nos permite realizar uma análise bipolarizada do(s) sujeito(s) que enuncia(m), pois quando elas (professoras que assinam o texto) afirmam que: “diante dos resultados obtidos nos exames que avaliam o nível de leitura dos [estudantes] como o ENEM, SAEPE entre outros”, por um lado, legitimam o que as professoras pretendem sustentar e consolidam suas imagens como pessoas que entendem daquilo que estão falando, por outro lado, também demonstram um movimento de apagamento deste sujeito em A, que se exime da responsabilidade de assumir o que está sendo dito, pois as estatísticas falam por si.

Em relação à imagem do sujeito em B, notamos que as professoras utilizam verbos impessoais (faz-se) e quando afirmam que “não podemos atribuir toda a culpa apenas ao professor” sugerem que o professor não é o único culpado, mas é também culpado pela falta de bons leitores em nossa sociedade (imagem do sujeito em B) e o texto se destina a esse “culpado”, para que ele compreenda a importância da utilização do texto (título do artigo) e mude suas metodologias, validando a imagem de A, de quem pode prescrever e de B, como aquele que deve seguir as orientações dos sujeitos que enunciam.

Quando elas afirmam que “todo professor, independente da sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho. Este, por sua vez, deveria

---

<sup>7</sup> Site da Revista Brasil Escola

ocupar lugar de destaque no cotidiano escolar”, o uso do pronome indefinido (todo) sugere que há um endereçamento direto, pois se *todos* devem seguir as orientações, isso também inclui aquele professor que consome a matéria publicada. O uso verbo dever no presente do indicativo também constrói a imagem do sujeito em B, pois é como se as professoras dissessem [você] deve fazer assim porque há comprovação, por dados fidedignos e porque os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem que é para ser feito dessa maneira.

Nesse momento, a identidade construída diz respeito à legitimação de uma imagem positiva quanto à aquisição de novas teorias, de uso de textos em sala de aula. Com a utilização do futuro do pretérito (deveria), as professoras colocam em pauta o que professores e alunos deveriam fazer, mas não fazem: “Este [o texto], por sua vez, deveria ocupar lugar de destaque no cotidiano escolar, pois, através do trabalho orientado para leitura, o aluno deveria conseguir apreender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista, argumentar, etc”.

O uso do condicional (subjuntivo) constrói uma outra imagem do sujeito em B – ele não é apenas o que “deve fazer”, mas alguém sobre quem já se diz que não faz o que deveria. As duas imagens (em B) são construídas e o professor ocupa ambos os lugares. Notemos que o uso dos verbos aponta um atravessamento discursivo, na medida em que as professoras inscrevem uma possível disparidade entre teoria e prática, *isso deveria ser feito, mas não é*, uma constatação que as coloca em posição de observadoras da situação, porém as exime da responsabilidade de serem agentes para a mudança.

A imagem do professor B também é uma construção identitária de um profissional que deve consumir as revistas e as matérias de sites para *saber como fazer* em sua sala de aula. Sua identidade é fundada na concepção de que ele ainda não sabe como fazer em sua sala de aula e precisa consumir materiais que lhe digam como proceder em sua prática. Esta imagem do sujeito em B sustenta a imagem do sujeito em A como aquele que pode dizer o que falta ao professor. As professoras apontam para o professor com distanciamento de quem diz “ – seja como estou falando”, porém em nenhum momento, elas descrevem suas práticas ou dizem de suas experiências. Em outras palavras, essa imagem de um professor sujeito em B, carente de orientações e de resultados, longe de ser uma realidade empírica, é uma construção discursiva necessária para que o professor sujeito em A possa exercer seu papel “instrucional” – função condicionante para a tomada da palavra nessas circunstâncias.

Notamos, dessa maneira, que o professor ocupou os espaços de A e B nesse jogo de imagens, segundo propõe Pêcheux (1997). Primeiramente como aquele que enuncia (A), em que a imagem construída é aquela que se relaciona à identidade discursiva das professoras que assinam o texto, que está fortemente ligada a alguém que deseja (e pode) dizer aos demais professores como ser um “bom professor”, que neste caso é usando o texto em suas salas de aula, mesmo que em dado momento, os dados mencionados sugiram um apagamento do sujeito em A. A imagem de destinatário (B) também é ocupada por uma imagem de professor, quando o texto é direcionado para um público de professores da educação básica, o que torna o texto um produto a ser consumido por este professor, que acessa o site onde o texto está disponibilizado, em busca de informações sobre a profissão.

Retomando o jogo verbal, notamos que há uma diferença entre os verbos utilizados: *deveria*, se dirige ao professor em B, o que coloca em xeque o trabalho que já vem sendo desenvolvido em sala de aula e “poderá caminhar”, indica que existe uma certeza do efeito do trabalho, desde que sejam seguidas as orientações do texto – o que aponta para um professor em R, imagem idealizada que não participa como sujeito do discurso. O referente (R) ocupa a posição de um ser inanimado, que está em um lugar do qual destinador (A) se distancia, pois a imagem que quer sustentar é a de que tem autoridade para mostrar como o professor deve ser e a responsabilidade fica com o destinatário (B), que deve procurar se enquadrar para ser um professor, segundo os PCN, as “pesquisas linguísticas” etc.

Dessa maneira, a construção discursiva da identidade do professor varia conforme o lugar que ele ocupa no discurso. Isso quer dizer que, assim como as formações discursivas são heterogêneas, o professor incorpora identidades diversas, também cindidas pelos discursos que reproduz e a imprensa tem papel importante nessa construção, pois também ajuda a formar a identidade do professor de língua portuguesa, na medida em que legitima imagens de como ser e como fazer em sala de aula, por meio dos exemplos que já vimos neste trabalho.

Assim a influência da mídia parece ser a seguinte: o professor reproduz uma voz ao estilo da imprensa, isto é, coloca-se como uma “autoridade no assunto” que precisa apenas dizer como é, e não fazer como se propõe que façam, e acaba “denunciando” as mazelas do ensino, recurso também dos textos veiculados na imprensa sobre ensino, que necessitam persuadir seu interlocutor de que a situação não está boa e por isso, precisa

mudar. O sujeito em A não se coloca como par do professor a quem se dirige, compartilhando com seu destinatário as dificuldades que todos têm, tenta apenas passar para o outro lado do discurso que o atinge e devolver, a um professor imaginado, a réplica dele mesmo, o discurso público de que se apropriou. E assim se perpetua a circularidade entre identificação e contra-identificação (conforme vimos no capítulo 2).

A reprodução de sentidos nos discursos públicos constrói identidades e gera um efeito de pertencimento dos professores, isto é, quando os discursos são proferidos, os sujeitos (neste caso, os professores de língua portuguesa) significam e passam a pertencer àqueles discursos e vice-versa. A respeito do efeito de pertencimento dos sujeitos, Baronas (2007) afirma que o enunciador mobiliza saberes discursivos para demonstrar ao seu destinatário que pertence àquela comunidade discursiva, além disso, “busca gozar da mesma autoridade dos seus enunciadores legitimados” (BARONAS, 2007, pág. 193).

Vemos que isso acontece nos discursos sobre ensino, a medida que os professores, quando têm a voz para dizer de sua profissão, acabam legitimando as vozes já estabelecidas na imprensa ou durante sua formação acadêmica. Dificilmente encontraremos professores que tragam um ponto de vista mais particular sobre ensino de língua materna, o que acaba sempre validando seu pertencimento ao que já está ali, aos discursos circulantes que pouco ou nada trazem de novo. Os professores ao enunciar engrossam discursos já reproduzidos pela imprensa e pela sociedade.

Jornais e revistas de grande circulação criam, por meio dos discursos que reproduzem, uma sensação de consenso, fazendo circular concepções que lhe são convenientes. No entanto, essa “unidade” do sentido é uma ilusão, um recurso discursivo presente nos textos veiculados na imprensa, por meio de aparecimento de professores que apenas reproduzem os discursos que o veículo de comunicação deseja que seja reproduzido, o que constrói, em grande medida, identidades de sujeitos assujeitados, pelos quais os discursos passam, identificando-se fielmente à posição-sujeito da FD na qual se inscreve. Gregolin, a respeito da unidade dos discursos afirma que

A criação dessa ilusão de “unidade” do sentido é um recuso discursivo que fica evidente nos textos da mídia. Como o próprio nome parece indicar, as *mídias* desempenham o papel de mediação entre seus leitores e a realidade. O que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas

simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta (GREGOLIN, 2003, p. 97).

Em grande medida, a imprensa influencia os discursos que atravessam os professores e os constitui como bons ou maus profissionais, instituindo modelos daquilo que deve ou não ser feito ou dito. A identidade histórica, que retoma a memória discursiva do que é ser professor, também está presente na imprensa por meio dos discursos que circulam e são retomados e revividos no discurso público. Nesse sentido, o papel da memória discursiva também é fundamental para a legitimação de uma identidade de professor, pois faz derivar de outros discursos a interpretação contemporânea e os efeitos identitários dos professores de língua portuguesa passam a existir dessa movimentação dos sentidos.

Assim, percebemos que a Identidade Discursiva do professor de língua portuguesa também é formada pelos discursos que circulam na imprensa, por meio de um trabalho discursivo contínuo. Para Charaudeau (2009) “a identidade discursiva tem a particularidade de ser construída pelo sujeito falante para responder à questão: ‘Estou aqui para falar como?’” e ampara seu postulado a respeito da identidade discursiva considerando que os sujeitos para construir identidades lançam mão de estratégias, de legitimação, credibilidade e captação:

As estratégias de legitimação advêm da necessidade de criar ou reforçar a posição de legitimidade do sujeito falante quando este tem dúvidas quanto à maneira pela qual o outro percebe seu ‘direito à palavra’. Precisa então persuadir seu interlocutor de que sua fala e sua maneira de falar correspondem à posição de autoridade que seu status lhe confere. As estratégias de credibilidade levam o sujeito falante não mais a assegurar sua legitimidade, (embora muitas vezes estejam ligadas), mas a fazer crer ao interlocutor que o que ele diz é algo ‘digno de fé’. As estratégias de captação levam o sujeito falante a fazer com que o interlocutor dê sua adesão absoluta (não racional) ao que ele diz, e, além disso, à sua própria pessoa (CHARAUDEAU, 2009, p. 322).

Notamos que as estratégias propostas pelo autor fundamentam a noção de identidade discursiva como o lugar de onde os sujeitos enunciam e sobre o qual querem se estabelecer como detentores daquele lugar, porque têm autoridade para falar sobre o que falam. Nos discursos públicos, os sujeitos utilizam constantemente esses mecanismos estratégicos para legitimar suas identidades, como aqueles que podem dizer o que dizem, por ocuparem o lugar de professor ou de jornalista que escreve sobre

educação e que, por isso, têm autoridade para tratar de ensino como alguém que deve ser ouvido.

Das estratégias de legitimação que os sujeitos lançam mão para persuadirem seus interlocutores sobre a importância sobre o que diz, assim, os sujeitos em seus discursos sempre adotam uma posição de distanciamento para poderem apontar como o outro deve ser. Por meio das estratégias de captação, os consumidores dos discursos que circulam na mídia, aderem aos discursos e os reproduzem. As imagens de professores na imprensa nos interessam, pois as identidades desses profissionais são construída por meio das imagens nas quais os sujeitos se identificam. Pêcheux (1997), a respeito da construção de imagens afirma que:

[...] funciona nos processos discursivos uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Portanto, as identidades discursivas do professor, apreendidas por meio do conceito de Formação Imaginária (PÊCHEUX, 1997), se manifestam no discurso, por meio do lugar ocupado pelo professor nas diversas situações, já que o professor que é sujeito em A projeta uma representação imaginária do professor (sujeito em B) e a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas em seu discurso público para validar seu lugar no discurso.

Com base na concepção de Pêcheux (1997) de Formações Imaginárias e nos dados da pesquisa, percebemos que existem três imagens dos professores de língua portuguesa construídas nos discursos: sujeito em A, que é uma “autoridade no assunto” e oferece maneiras de como fazer as aulas de língua portuguesa serem mais interessantes e eficazes; o sujeito em B, que é uma réplica da imagem destinada pela mídia ao professor que escreve, e se apresenta como o professor com necessidade de orientações ou formação complementar; e professor (R), que aparece como ultrapassado/inovador (representações de modelos ou anti-modelos).

Assim, os discursos de professores sobre ensino de língua portuguesa apenas jogam com as mesmas imagens produzidas e ratificadas pelos discursos da imprensa e funcionam como uma espécie de contrapartida, em que o professor se coloca, imaginariamente, no lugar da imprensa, dirigindo-se a um interlocutor imaginário que é

a imagem dele mesmo produzida na imprensa, mas colocada “de costas”, de forma que ele mesmo não se reconhece mais ali. Em suma, as imagens e as posições são mantidas, o que muda é a posição ocupada pelo professor ao tomar a palavra. A tomada de palavra do professor não é suficiente para criar uma nova forma de falar sobre o ensino, é uma maneira de legitimar o que já circula na mídia.

O que ocorre nos discursos veiculados na imprensa sobre ensino é um jogo de imagens: dos professores entre si, dos professores com os lugares que ocupam na sociedade e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. Nesse sentido, as formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. “Assim, a identidade discursiva se constrói com base nos modos de tomada da palavra, na organização enunciativa do discurso e na manipulação dos imaginários sócio-discursivos” (CHARAUDEAU, 2009, p. 318).

Essas imagens são importantes nesta dissertação porque apontam uma relação entre as formações discursivas e a identidade dos professores, na medida em que ser professor é uma construção social e discursiva, que se legitima pelo seu aparecimento público, mas também pela existência de *outros* sujeitos sobre os quais esse sujeito que enuncia quer se distanciar. As identidades são legitimadas por meio dos discursos sobre ensino na materialidade dos textos assinados por jornalistas, pedagogos e por professores na imprensa.

Considerando que não há discurso que não esteja em relação com outros, retomando e legitimando a presença da memória discursiva do que é *ser professor*, esses profissionais validam filiações identitárias a discursos entrecortados e atravessados por outros que dizem da profissão. Ser professor tradicional, moderno, adotar novas tecnologias ou continuar com o ensino de gramática são fios que dispersam na imprensa e se unem para tecer a(s) identidade(s) do professor de língua portuguesa.

A concepção que considera o professor de língua portuguesa como aquele que deve saber a gramática normativa é fruto de um discurso recorrente, legitimado na nossa sociedade, já que nos meios de comunicação sempre o vemos circulando sem nenhum tipo de “máscara”. Em contrapartida, quando tratamos da classe docente apenas, percebemos que esse discurso não é tão bem visto e que há uma maior aderência ao discurso que defende o respeito às variações da língua, que pautam seu ensino nos

Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiando o ensino com gêneros e com textos, duas forças discursivas que estão relacionadas à hegemonia nos discursos e que retomam os posicionamentos de ensino e professores tradicionais X modernos.

As identidades dos professores de língua portuguesa são constitutivamente heterogêneas e se constroem em um campo discursivo bastante diversificado. Quando tratamos de ensino de língua portuguesa, então, as discussões se intensificam e os discursos vêm de lugares diversos, seja pela constituição de uma “identidade nacional”, com a crença que existe uma língua unificada e que essa língua é um dos traços mais marcantes de uma sociedade ou pelo discurso de respeito às variantes, que vai de encontro à concepção de unidade, de língua geral, considerando várias identidades e não apenas uma.

Ainda a respeito da constituição das Formações Imaginárias, por meio dos discursos se estabelecem, nomearemos as três próximas seções com terminologias utilizadas por Pêcheux (1997), em que ele detalha o jogo de imagens e postula algumas imagens projetadas nos discursos. Consideraremos essas imagens, que servirão como instrumento para nossa análise:  $I_A(A)$  – Quem sou eu para lhe falar assim? (Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A);  $I_A(B)$  – Quem é ele para que ele lhe fale assim? (Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A) e  $I_A(R)$  – De que lhe falo assim? (“Ponto de vista” de A sobre R).

### **3.1.1 Quem sou eu para lhe falar assim?**

Em alguns textos que são assinados por professores, notamos que o professor (sujeito em A) se estabelece pela diferença com o professor (referente – R), tradicionalista, que utiliza metodologias ultrapassadas e não se preocupa em renovar suas práticas, que se opõe àquele que escreve o texto, que seria um professor moderno, aberto a novas tecnologias e novas práticas. O sujeito que enuncia cria um cenário, posicionando-se imaginariamente como se não estivesse dentro dele, firmando assim sua identidade com base na diferenciação do lugar no qual o outro (R) se posiciona:

(11) Refletindo sobre a produção de texto dos meus alunos, procurando a melhor maneira de avaliá-los, pensei que antes de ler os textos com a intenção de corrigir os erros ortográficos, deveria primeiramente sentir e compreender o sentido do texto escrito e produzido por ele. Sabemos que na maioria das vezes a nossa

formação nos conduziu tão somente a nos prender a ortografia quando estamos corrigindo os textos e até parece que em nossas mentes os textos dos alunos só servem para serem corrigidos. Mas já estamos percebendo avanços, pois nossas práticas em sala de aula estão sendo renovadas, pois antes víamos apenas a artificialidade da escrita na escola, uma escrita sem interlocutor, escolarizada pelo número de linhas e guiada pelas datas comemorativas (MELO, 2010, n. p.).

Neste excerto, o professor desenvolve um percurso de circularidade entre as posições nos discursos (PÊCHEUX, 2009). A identificação em: “estamos percebendo avanços, pois nossas práticas em sala de aula estão sendo renovadas” – bom sujeito; e a contra-identificação em: “pensei que antes de ler os textos com a intenção de corrigir os erros ortográficos” – mau sujeito.. Percebemos, assim, que o professor (A) coloca-se em uma posição de mudança, quando usa o verbo refletir, como uma maneira de se apresentar como alguém que reflete sobre sua profissão e sua prática, acaba incorporando a identidade de um professor inovador e aberto a novas concepções de ensino.

Ao afirmar que as práticas estão sendo renovadas, o professor se insere no processo de renovação, porém quando ele afirma que antes as metodologias adotadas eram insuficientes, ele reconhece seu lugar diferente do lugar do outro, cria um distanciamento que o faz ficar de fora dessas práticas de ensino *ultrapassadas*. Essa “confissão” dirige-se a um sujeito em B específico, aquele professor que, supostamente, não *reflete* e que não adota novas práticas.

Legitimando-se como um professor diferente daquele adepto de metodologias tradicionais, que valorizavam apenas as práticas de escrita, o sujeito que enuncia busca construir uma identidade que está fortemente impressa nas revistas que tratam das temáticas educacionais, isto é, o professor necessita dizer que teve uma formação inicial, mas que isso não bastou, pois ele precisou *refletir* sobre as metodologias a serem utilizadas em sala de aula e considerou que seria mais produtivo privilegiar em um ensino menos *artificial*.

Para este professor, o ensino com a gramática, que privilegia a escrita, é negado em relação àquele que vê as práticas serem *renovadas*, com o abandono do ensino metalingüístico. Assim, o discurso reitera a ideia de que a formação inicial sempre é deficiente, quase como se fosse um obstáculo a ser transposto da carreira, e, no entanto, acaba expondo mais aquilo seria “errado” fazer do que aquilo que deveria ser feito, e não chega a dizer nada sobre como seria uma aula “renovada”.

É importante perceber também o uso dos verbos no discurso: o texto inicia com a primeira pessoa do singular (*pensei*), enquanto ele está na fase da “confissão” (procedimento que o autoriza a dizer o que dirá em seguida); depois muda para a primeira do plural (sabemos, nos conduziu, nos prender, *etc.*). Essa mudança parece isentá-lo de um compromisso com o que prescreve, já que ele compartilha os “pecados” e as “promessas” com o leitor (“já estamos percebendo avanços, pois nossas práticas de sala de aula estão sendo renovadas”).

Ao lado desse discurso, coexistem outros que vêm de lugares diferentes, em que o professor de língua portuguesa é aquele que deve ter domínio sobre a norma culta, ditada pela gramática normativa, discurso esse que é amplamente veiculado nas mídias impressas e virtuais, principalmente em textos que se dirigem ao público em geral (e não especificamente a professores). Nesse sentido, não teremos dificuldades em encontrar manchetes de jornais ou reportagens que digam da prática dos professores de língua portuguesa, que devem ensinar “o bem falar” e o “bem escrever” a língua.

Assim, poderemos notar como se forma discursivamente a identidade do profissional de letras, construída não apenas pelo próprio professor, mas por uma construção social, que ultrapassa aquilo que está nas concepções do indivíduo professor e forma-se de maneira que outros indivíduos refletem e são refletidos nos discursos, ocupando lugares diversos e imagens também diversificadas (Destinador, Destinatário e Referente), por meio de discursos que são proferidos não apenas por professores, mas por aquilo que Foucault (2006) chama de sociedade do discurso:

É bem possível que o ato de escrever como está hoje institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor, tenha lugar em uma ‘sociedade do discurso’ difusa, talvez, mas certamente coercitiva. A diferença do escritor, sem cessar oposta por ele mesmo à atividade de qualquer outro sujeito que fala ou escreve, o caráter intransitivo que empresta ao seu discurso, a singularidade fundamental que atribui há muito tempo a ‘escritura’, a dissimetria afirmada entre a ‘criação’ e qualquer outra prática do sistema linguístico, tudo isto manifesta na formulação (e tende, aliás, a reconduzir no jogo das práticas) a existência de certa ‘sociedade do discurso’ (FOUCAULT, 2006, p. 40-41).

Nesta passagem, Foucault está falando do “escritor”, cujo sentido da obra não é dado pela ‘pessoa’ de quem escreve, mas por uma sociedade de discurso que inclui os críticos literários, os comentadores, o público etc. Nesse sentido, o professor aparece em uma posição semelhante à do escritor, que está inserido em uma sociedade do discurso,

que inclui profissionais que estão no cenário educacional e que de alguma forma o ajudam a construir sua identidade na alteridade, na presença de outros sujeitos que legitimam os discursos proferidos.

Facilmente encontramos na mídia, artigos que tratam de educação, de sala de aula, de ensino de língua portuguesa como algo que extrapola o domínio daqueles que fazem parte desse cenário. Assim, a identidade discursiva do professor é criada e reproduzida por discursos clivados, que se confundem com a noção de que a educação brasileira vai mal e que precisa melhorar.

Carmagnani (2009, p. 500) afirma que “o professor é incluído para ser criticado, responsabilizado pelas mazelas da educação, e é excluído pelo discurso que o desqualifica e desmoraliza”. Isso acaba contribuindo para que a ideia de que o fracasso no ensino tem uma motivação na desqualificação do professor, por conta de sua formação deficiente e da desvalorização pela sociedade à profissão docente, como no trecho abaixo de uma entrevista concedida por um professor de língua portuguesa a uma revista semanal de variedades:

(12) Veja – Por que o português é tão mal falado e tão mal escrito no Brasil?

Pasquale – Há duas causas visíveis. Com o depauperamento geral da educação, o ensino da língua portuguesa acabou confiado a professores despreparados para a tarefa.

Veja – Qual foi o pior erro que o senhor já cometeu?

Pasquale – Morro de vergonha de ter esquecido em certa ocasião, enquanto estava corrigindo uma prova do vestibular do ITA, a forma irregular do pretérito perfeito do verbo "prazer": "prouve". Cometi um deslize também na gravação de um dos comerciais que fiz recentemente. Em determinado momento, cansado de gravar e regravar, soltei: "Portanto, você deve dizer para mim comer". O pessoal caiu na risada. Antes que eu me esqueça: o correto é "para eu comer" (CIPRO NETO, s. d.)

Neste trecho retirado da entrevista, temos duas perguntas que foram feitas ao professor. Notemos que na primeira há uma desqualificação do professor (R) e na segunda, um questionamento que diz respeito ao uso da norma e não ao ensino de língua portuguesa, em um sentido mais amplo, com práticas de sala de aula, por exemplo. Neste caso, temos um professor de língua portuguesa, considerado uma autoridade quando se trata de “falar e escrever bem”, atacando sua própria classe, inscrevendo-se em um discurso que considera os professores (R) como sujeitos incapazes de desempenharem a tarefa de ensinar língua portuguesa, pois são

despreparados para isso, o que acaba reproduzindo um discurso de ineficiência da educação pelo mal preparo dos professores.

É importante dizer que esse “ataque à própria classe” é possível por conta da configuração das imagens no discurso: o sujeito que toma a palavra não é igual ao sujeito a quem ela se dirige. Logo, um professor atacar “os professores” parece nunca ser um ataque a si mesmo, pois os lugares ocupados são distintos, o sujeito que enuncia vê a situação com distanciamento, por isso, suas críticas não o alcançam. Apontar o que não funciona no trabalho dos professores de língua portuguesa não é uma “traição”, nesse sentido, porque este discurso permite ao sujeito tomar a palavra para criticar sem sentir-se criticado, suas críticas se dirigem a um destinatário imaginado como “diferente”, e, isso é um exemplo das divisões do sujeito conforme a posição que ele ocupa (A, B, R).

Outra questão que pode ser notada é a divisão de papéis entre o que se preconiza como desejável para ser ou não bom professor, já que a discussão sobre a qualidade do ensino e a identidade do professor não tem, em suas condições de produção, vínculo com o discurso das teorias sobre o ensino de português. O que sustenta a argumentação da mídia sobre o ensino não são os discursos teóricos sobre educação, mas a constituição de uma figura que cumpra a função de explicar o mau desempenho das escolas. Este professor cumpre também o papel de reprodutor de discursos legitimados pela imprensa – se não fosse dessa forma, dificilmente teria uma publicação de página inteira, como é o caso desta entrevista.

A respeito da segunda pergunta feita ao professor, percebemos que o “maior erro” considerado por ele, que ele se envergonha de ter cometido, diz respeito ao uso inadequado da gramática, já que sua imagem de professor de língua portuguesa é ferida quando admite que o uso dessa ou daquela norma lhe fugiu do controle. Vemos que o erro não diz respeito a metodologias equivocadas ou falta de formação, mas está no nível do uso da gramática normativa e da língua padrão. Nesse sentido, o que é vergonhoso ao professor de língua portuguesa é utilizar uma forma verbal que desvie daquilo que a gramática sugere como correto, assim os *outros* professores, que cometem esses “erros”, mas não se envergonham, não são desejáveis em uma sala de aula de língua materna e são eles os “despreparados para a tarefa” de ensinar língua portuguesa.

Vale ressaltar que o procedimento utilizado pelo sujeito que enuncia é semelhante ao da “confissão” (“morro de vergonha de ter esquecido em certa ocasião”),

procedimento utilizado e observado em outros textos escritos por professores em blogs e sites, o que nos leva a acreditar que este mecanismo é operante em ambas as formações discursivas (a de ensino “tradicional” e a de ensino “moderno”) e se aplica independentemente da qualificação que se possa imputar àquele que toma a palavra, indício de que é, de fato, um mecanismo fundamental da identidade docente que opera nesses discursos, uma contra-identificação declarada, que fortalece a Formação Discursiva na qual o sujeito se inscreve.

Podemos notar também na resposta ao segundo questionamento, que o professor concebe a língua como algo estático, sobre a qual ele tem completo domínio, como se não sofresse influências dos demais falantes e se utilizasse uma língua correta, regular o tempo todo. O domínio dele sobre a língua seria tão grande que ele pode citar **duas** situações pontuais nas quais cometeu “erros” – no resto de toda sua vida, talvez depois de ter se tornado professor de língua portuguesa, não cometeu nada que tenha desviado da norma. Esse tipo de declaração sustenta o discurso da correção, da língua como representação do pensamento, da unidade linguística e legítima em sociedade a imagem do professor como alguém que deve envergonhar-se de não saber “a forma irregular do pretérito perfeito do verbo ‘prazer’”.

O sujeito que enuncia (A) estabelece em relação com o referente (R), que é representado no discurso como um profissional que não é desejável, que está ali para servir de parâmetro de oposição: *eu* sou diferente do *outro* e meu discurso representa uma imagem que pretende estar distante daquela imagem que projeto do outro. Os discursos presentes na entrevista se constituem hegemonicamente em nossa sociedade, pois retomam uma memória do que é ser professor de língua portuguesa e validam a posição ocupada pelo professor, além de não ferir as conveniências do discurso que circula na mídia.

Notamos que o “ensino de língua portuguesa”, amplamente veiculado pela imprensa, se desenha na fala do professor, que o professor de língua portuguesa deve saber a gramática normativa de cor, com todas as nuances de tempos verbais, grafia ou qualquer outra seção e se envergonhar quando não sabe. E dizer-se envergonhado por ter cometido erros gramaticais redireciona as questões que são importantes e sustenta um posicionamento de quem não trata daquilo que interessa, pois os problemas enfrentados pelos professores todos os dias não são tocados.

Em nenhum momento o professor trata de como utilizar essa ou aquela metodologia para que os alunos se interessem pela leitura, por exemplo. Importa dizer apenas que se é sabedor de todas as regras da gramática e as questões que interessam ao ensino de língua portuguesa são empurrados para outros lugares de discussão, mas não ali, porque no espaço legado a esse professor de língua portuguesa não há interesse de tratar de ensino de língua, mas a necessidade de apontar aquilo que não funciona. Dessa maneira, a construção das imagens do sujeito em A que aparece no texto é uma construção do próprio sujeito, que procura manter sua imagem positiva e legitimar seu posicionamento, com base nessa imagem que constrói. E isto é porque, dentro dessa FD, a solução para os problemas do ensino é saber todas as regras da gramática.

### 3.1.2 Quem é ele para que eu lhe fale assim?

Percebemos que os professores se constroem discursivamente pela sua aparição nos discursos públicos, validam *sua* posição de enunciadador e, sendo assim, o professor legitima sua identidade no lugar que ocupa naquele discurso, seja como aquele que adota “metodologias inovadoras”, baseando suas aulas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), valorizando as variantes linguísticas e os saberes que o aluno traz de casa, seja como aquele que se orgulha de dizer que ensina a gramática e que assim deve ser o ensino de língua portuguesa. O excerto abaixo mostra o professor que defende o ensino “moderno”:

(13) Muito se tem discutido sobre os problemas das aulas de língua portuguesa, em específico sobre o porquê dos programas de ensino não funcionarem. Isto talvez ocorra porque apesar de existirem teses renovadoras a prática ainda seja antiga, ou seja, as mesmas aulas conservadoras com atividades de gramática normativa. Luft (1985,13) corrobora o que foi evidenciado acima quando afirma que o ensino de língua portuguesa é fundamental para a formação do indivíduo, mas precisa ser revisto, pois ao ensinar regras gramaticais, uma grande parte dos professores ignora a língua falada pelo aluno e a implicação disto é que a língua objeto de estudo fica distante demais da prática efetiva, e por não haver aproximação, não há aprendizado. Apesar de alguns interpretarem equivocadamente esta crítica, entende-se que essa não é uma bandeira contra o ensino do dialeto padrão na escola. Aqueles que entendem que o padrão não deve ser trabalhado baseiam-se nas hipóteses de ser preconceito impor a variedade de prestígio social porque a sala de aula é um espaço onde se encontram pessoas de classes sociais diferentes e com valores culturais distintos. (...) Embora seja função da escola ensinar a língua culta padrão, não se deve imaginar que seria possível existir uma língua uniforme, pois a língua reflete a sociedade, e como existem diferenças sociais há

variações lingüísticas. Só com muita prática, com o uso efetivo da língua em situações que se aproximam da realidade e que têm significado para os alunos é que se estará de fato promovendo um ensino capaz de contribuir para a construção de um cidadão atuante em sua comunidade. E a gramática normativa passará a ser apenas um dos instrumentos nesse processo, não o eixo principal. E os alunos talvez não insistam mais na idéia de que não sabem o português ou de que ele é muito difícil. Quiçá até se apaixonem pela língua e seus encantos (SILVA, 2009, n. p.)

Retomando os postulados de Pêcheux (1997) da imagem que (A) constroi de (B) para enunciar, pode ser demonstrado no excerto (13), em que o professor que assina o artigo defende todos aqueles argumentos que já vimos em outros textos, de valorização das variedades lingüísticas, relativização do ensino de gramática etc. Mas o que nos interessa aqui é mostrar como este professor enunciador cria uma imagem do professor (B) como aquele que necessita de orientações para ensinar. Notamos que esses destinatários estão “presentes” no texto quando o professor (A) cita autores renomados modaliza seu discurso entre as críticas a respeito do ensino da norma e sua importância na escola, o que demonstra uma preocupação em manter uma imagem positiva para seus interlocutores.

É importante manter sua imagem de que sabe quais são os estudos recentes sobre ensino de língua, mas é importante também dizer da importância da norma culta, para assim alcançar os dois discursos hegemônicos sobre ensino de língua. O que pode parecer contraditório funciona como um discurso do “meio-termo”, em que o enunciador pouco se compromete com o que escreve, já que está sempre no meio do caminho entre tomar um ou outro posicionamento. Vemos inscritas no texto duas concepções diferentes a respeito de ensino de língua portuguesa, dois discursos hegemônicos validados pelo jogo de imagens, em que o professor (sujeito em A) firma seu lugar discursivo por meio de imprecisões (verbos impessoais – *se tem*; advérbios – *talvez, quiçá*; pronomes – *alguns, aqueles*) que o levam a um movimento circular entre os dois discursos.

Esses recursos textuais possibilitam a não responsabilização concreta do que está sendo dito: o autor do texto sugere, mas não afirma com veemência e isso possibilita ao sujeito que enuncia transitar entre a FD que defende o ensino de gramática, assim como se inscrever também naquela que defende o respeito às variantes. Dessa maneira, o sujeito não se “compromete” negativamente com nenhuma das duas FDs, pois aponta adota um tom amigável para falar de ambas e modaliza o texto quando quer criticar,

utilizando elementos que o amparem, seja pela utilização de um autor que escreve sobre o tema – “Luft (1985,13) corrobora o que foi evidenciado acima” – ou pela própria escolha lexical – “aqueles que entendem que o padrão não deve ser trabalhado”, o que demonstra que o sujeito que profere discursos publicamente, busca aprovação do maior número de leitores possível (sujeito em B), principalmente considerando que o site<sup>8</sup> em que o artigo está publicado tem um público-alvo bastante diverso, não sendo direcionado apenas a professores, mas a profissionais de áreas bem diversificadas.

Assim, há uma “aprovação” daqueles que leem e consideram que os professores de língua portuguesa devem ensinar a gramática (“Apesar de alguns interpretarem equivocadamente esta crítica, entende-se que essa não é uma bandeira contra o ensino do dialeto padrão na escola”), da mesma maneira que haverá a mesma aprovação daqueles que leem e defenderem um ensino baseado em postulados linguísticos (“não se deve imaginar que seria possível existir uma língua uniforme, pois a língua reflete a sociedade, e como existem diferenças sociais há variações linguísticas”)

Por outro lado, o professor (sujeito em B) está inscrito justamente nessas imprecisões, nas brechas que possibilitam maior adesão, de sujeitos que se inscrevem tanto na formação discursiva de ensino linguístico quanto na de ensino metalinguístico. Ambas ajudam a construir a identidade do profissional de letras, pois esses discursos circulam socialmente e formam o professor discursivamente quando percebemos que há uma espécie de repulsa na classe docente pelo ensino de gramática. No entanto, há um outro polo que diz da importância desse ensino da norma, o que leva a identidade do professor a ser tecida nesse campo atravessado por diversas vozes.

Dessa maneira, percebemos a presença constitutiva do *outro* na construção das imagens e das identidades do professor de língua materna. A seguir veremos como o sujeito, quando enuncia, reflete imagens que cria de seu referente, com a finalidade de mostrar que o enunciador, independente de ser professor ou não, se coloca em um lugar diferente daquele legado ao referente, que em muitos casos é mostrado como exemplo daquilo que não se deve seguir.

---

<sup>8</sup> Site Artigonal

### 3.1.3 De que lhe falo assim?

A constituição da identidade do professor está relacionada ao que significa ser professor e ser professor é uma construção que está ligada à sociedade que o legitima como tal. Assim, a maneira como o professor aparece na imprensa, como ideal da profissão ou como aquele que deve mudar para se tornar também ideal constrói a imagem do professor. Vemos, em muitos casos, que o professor de língua portuguesa aparece nos discursos como referente (R), seja para servir de exemplo ou para ser criticado, por sua formação ou pela prática que utilizam em sala de aula. Nos excertos a seguir, temos:

(14) Sabemos que muita coisa ainda é preciso mudar, principalmente no ensino médio, onde manipulados pelo vestibular, procuramos enformar o texto do aluno, passando-lhes regras, modelos de dissertação, estruturas que tornam os textos repetitivos e muitas vezes sem criatividade. No ensino médio perde-se a liberdade de criação adquirida no ensino fundamental, dando-nos a impressão que todo nosso trabalho nessa fase vai por água abaixo. Mas no ensino de língua portuguesa não só no ensino médio acontece o equívoco, nas séries iniciais seria preciso desvincular a gramática pura e trabalhar com esse aluno somente a escrita e a produção de texto. A escola deveria desde cedo preparar o aluno para a diversidade textual, pois a língua somos nós que fazemos e é preciso usá-la nas devidas situações. (MELO, 2010, n. p.).

\*\*\*

(15) A maioria dos alfabetizadores e dos professores de Língua Portuguesa ainda reproduzem o mito do "erro" em suas aulas. A diversidade linguística ainda é, para grande parte dos educadores, sinônimo de violação à língua. Pensando assim, eles ocupam todo o seu tempo com o ensino de regras da gramática normativa para que o aluno "aprenda a falar o português correto", mesmo quando esse português esteja completamente distante da realidade sociocultural do brasileiro (LIMA, 2008, n. p.).

Vemos no trecho algumas inserções de outras vozes nos discursos dos professores que assinam os textos. Aparece também (excerto 14) *a escola* que, personificada, é apontada com reprovação, pois não prepara o aluno e, segundo o professor “deveria desde cedo preparar o aluno para a diversidade textual”, o uso do verbo no futuro do pretérito aponta para o que seria certo fazer, mas não é feito. Esse efeito também é obtido pelo uso da primeira pessoa do plural em 14, já que o uso de “nós” pode ser interpretado como recurso retórico pelo qual o professor não fala exatamente de si, mas de uma situação geral. No trecho (15), o referente torna-se o

professor, que é apontado com aqueles que “ocupam todo o seu tempo com o ensino de regras da gramática normativa para que o aluno ‘aprenda a falar o português correto’”. O sujeito que enuncia (A) é destacado do sujeito da prática, que é transformado em objeto R (referente) e o sujeito da escrita separa-se dele pela expressão “a maioria”.

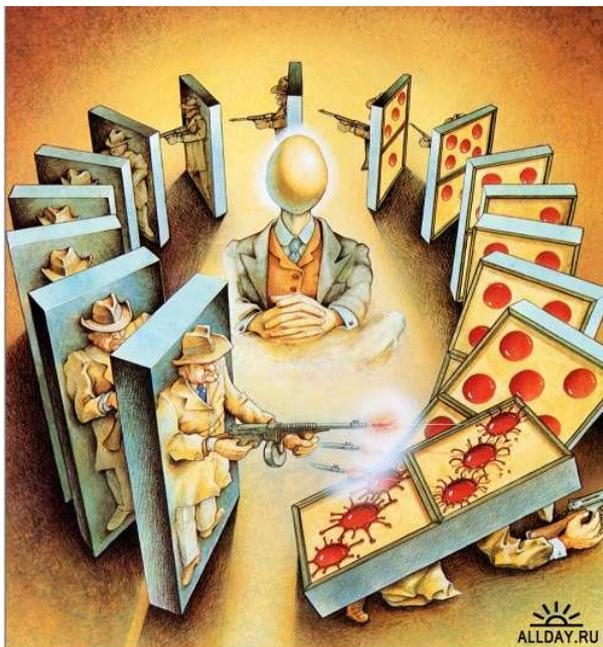
Notamos que o professor (A) se estabelece pela diferença com o professor (R), referente tradicionalista, que utiliza metodologias ultrapassadas e que não se preocupa em renovar suas práticas, que se opõe àquele que escreve o texto, que é um professor moderno, aberto a novas práticas, sustentando duas imagens: de A, como enunciador capaz de dizer o que diz e R, referente inscrito para ser criticado. O sujeito que enuncia vê a situação que critica com distanciamento, não está dentro desse processo, firmando assim sua identidade com base na diferenciação do lugar no qual ele posiciona o seu professor-referente.

Em ambos os casos, o referente é o retrato daquilo que não é desejável, sua imagem é construída, pelo enunciador, como exemplo daquilo que não deve ser seguido. Isso também valida a imagem do destinador, pois ele se distancia do referente para criticá-lo, isso o coloca em um outro lugar, diferente daquele que critica. Nesse caso, conforme as formações imaginárias de Pêcheux (1997), os referentes (R) *escola* e *professores* são utilizados para a preservação de uma imagem positiva do enunciador, pois a sustentação do discurso de ambos os professores enunciadores demonstra que existem muitos lugares para onde se pode apontar quando se trata de ensino de português e o referente, nos dois casos, é mostrado como possível responsável pela má qualidade do ensino.

O referente (R) tem uma dupla função: a de preservar a imagem de A, mas também a de preservar a imagem de B. O referente é uma construção que está sempre aberta para uma identificação pelo sujeito; mas o sujeito em (A), como detentor da palavra, também assume uma posição reduplicada, podendo marcar sua diferença em relação ao (R) criticado ou estabelecendo sua proximidade em relação ao (R) prescrito.

O efeito é o de um desengajamento dos sujeitos no discurso: como o texto é “cordial”, não endereça a crítica ao interlocutor, mas a um professor em terceira pessoa, ele dificilmente desencadeará uma resposta do outro. A construção de R permite aos professores escreverem críticas e lerem críticas sem que se sintam criticados. Quem lê esse texto pode facilmente escrever outro igual, pois não está sendo enquadrado explicitamente na crítica. E o sujeito em A, ao escrever, não vai enquadrar nenhum dos

presentes na crítica para não correr o risco de receber uma resposta em que seja contestado, desafiado a mostrar suas cartas.



Fonte: Site Allday.ru

A ilustração do artista inglês Patrick Woodroffe tem uma relação com aquilo que estamos discutindo nesta análise, em que temos: o professor “atira” naquele que está à sua frente, sem reconhecer que aquele de costas é ele mesmo, e que mais cedo ou mais tarde os “tiros” o derrubarão também. Notamos que a figura maior no meio observa tranquila – como representação dos discursos hegemônicos, sobre o que é *ser professor*, reproduzido pelo

repórter, cuja profissão é garantida pela crença de que são necessárias revistas para dizer como se dar aula, ou os pesquisadores que propõem grandes modelos de ensino que instigam o professor a sacrificar sua própria identidade em nome de uma solução “moderna” e “comprovada por estudos”.

Isto sugere fortemente que a emergência de textos que tratam de ensino de língua e são veiculados na imprensa visam apenas estabilizar e manter a FD (simbolizada, na ilustração, pela figura no meio do círculo). O discurso em si mantém-se intacto, suas regras são reafirmadas a cada enunciado que reproduz. E os sujeitos, mesmo assumindo uma aparência de debate e crítica, também se limitam a reafirmar as posições que já estão destinadas a eles nesse discurso.

Vimos, neste capítulo, que as Formações Imaginárias ajudam na legitimação das identidades do professor de língua portuguesa, pois os lugares ocupados (A, B ou R) também dizem da identidade incorporada. Quando um professor se coloca em A, precisa sustentar sua importância e validar a posição ocupada; disso advém as outras duas imagens construídas no discurso, em que o professor que enuncia ora coloca o professor como destinatário de seu discurso, ora como referente inscrito para servir de exemplo ou ser criticado. As imagens ocupadas estabelecem identidades dos professores, que se forjam na heterogeneidade discursiva que aponta para a legitimação não apenas de uma

identidade, mas diversas, que são inscritas nos discursos de sujeitos contraditórios e atravessados.

Finalmente, vimos que essa configuração das formações imaginárias que sustentam os discursos analisados mantém os enunciados num campo de “cordialidade” em que a elaboração de críticas e a proposição de modelos não compromete nem o sujeito em A, como enunciador, nem o sujeito em B, como destinatário. Pode-se supor, de fato, que a resposta a enunciados como os que analisamos acima não vem na forma de réplicas que concordem ou refutem os textos, mas na forma de outros enunciados semelhantes, formando uma cadeia de “ecos” discursivos. O fato de haver muitos enunciados com as mesmas características no corpus sugere que já eles são, de fato, “respostas” uns dos outros. Os sujeitos, portanto, evitam polêmica e mantêm a reprodução de discursos que conserva invioladas as regras das FDs nas quais se inscrevem e, com isso, criam um “sentimento de consenso”. No próximo capítulo, passaremos a analisar uma situação em que esse quadro é rompido, gerando uma polêmica que faz aparecerem enunciados que, de fato, replicam uns aos outros na forma de um debate.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DE UMA POLÊMICA ENTRE FORMAÇÕES DISCURSIVAS: “POR UMA VIDA MELHOR”

Nos três capítulos anteriores vimos a constituição dos discursos hegemônicos sobre ensino de língua portuguesa na imprensa, o que retoma uma memória de discursos já ditos e legitima a imprensa como campo de interesse, pois esta tem servido de veículo para a reprodução de discursos recorrentes. Vimos também quais são as Formações Discursivas as quais os sujeitos que enunciam se inscrevem publicamente. Com base nos dados, pudemos perceber que a(s) ideologia(s) têm papel importante nas Formações Discursivas em que os sujeitos se inscrevem, pois é interpelado pela ideologia que o sujeito se torna sujeito e, dessa maneira, os sujeitos que publicam seus textos nos meios midiáticos ao enunciarem são interpelados pela ideologia para dizerem o que dizem. Além disso, vimos que nos discursos se constroem imagens que são projetadas e interferem nas referências identitárias do professor. Essa identidade do professor legitima imagens que ele projeta de si mesmo e dos outros (sujeito em A, sujeito em B e Referente), estabelecendo o lugar discursivo de onde enuncia.

Neste capítulo proporemos uma análise mais detalhada, que adota aspectos interpretativos dos recortes apresentados no *corpus* deste trabalho e tem como objetivo buscar as regularidades nos discursos dos profissionais que publicam seus discursos na imprensa a respeito do ensino de língua portuguesa. Essa análise é norteadada pelas noções teóricas discutidas nos capítulos anteriores, tomando como aporte teórico fundamental as concepções de Discurso, Formação Discursiva postulada por Foucault (2005) e tomadas de posição, ideologia e formações imaginárias postuladas por Pêcheux (1997; 2009), além de adotar a fundamentação teórica de Maingueneau (2005) para a noção de Simulacro, conceitos que ajudam na ancoragem teórica e demonstra, com base nos dados, a legitimação dos lugares discursivos assumidos pelos professores de língua portuguesa nesta polêmica.

#### 4.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CENTRO DA DISCUSSÃO

Procurando delimitar nossa análise e encontrar as formações discursivas na materialidade dos textos de sujeitos que enunciam na imprensa, propusemos abordar dois aspectos:

1) Demonstrar, por meio das regularidades nos enunciados de cada Formação Discursiva, como uma polêmica fez emergir uma disputa velada pela autoridade de quem “pode” falar publicamente sobre ensino de língua portuguesa;

2) Evidenciar que as imagens reproduzidas nos discursos são representações distorcidas pela constituição de simulacros.

Embora os aspectos apontados como norteadores deste capítulo de análise estejam imbricados, já que os discursos não são estanques e ocorrem de maneira entrecortada, consideramos importante separá-los para que suas especificidades apareçam e as regularidades, contradições, semelhanças e diferenças possam ser percebidas. A seleção dos segmentos discursivos foi guiada pelos dois aspectos acima citados.

Nossa análise, neste capítulo, não tem como finalidade buscar verdades a serem reveladas nos discursos, nem estamos buscando estabelecer sentidos únicos, definitivos, mas regularidades e contradições que afloram nos discursos, considerando que esses se organizam em formações discursivas, que determinam as posições que o sujeito assume, pois ao inscrever-se em uma formação discursiva o sujeito adere aos seus saberes, mas ainda assim, há espaço para lacunas, constitutivas dos discursos e dos sujeitos. Essas formações discursivas de alguma maneira determinam o que se pode ou não dizer, em função de um lugar histórico e social, como o registro de *verdades* sobre o ensino de língua materna.

Dessa maneira, não nos interessa uma análise que se feche no texto, pois é nosso objetivo estabelecer relações entre elementos sócio-históricos e ideológicos e os discursos. As análises e reflexões que seguem incidirão sobre os jogos de imagens, aspecto importante quando tratamos de discursos veiculados na imprensa, já que a formação dessas imagens também determinam *verdades* sobre o que é ser professor e como deve ser o ensino de língua materna, além de ajudar na construção identitária do professor, na medida em que a polêmica revela a tensão entre as duas formações discursivas e o professor, ao enunciar, precisa assumir seu lugar no discurso.

Percorrendo os caminhos da pesquisa, percebemos que existem pelo menos dois discursos hegemônicos que constroem os discursos públicos sobre ensino de língua portuguesa. O primeiro deles, que surge na imprensa principalmente em textos endereçados ao público em geral, concebe o ensino de língua portuguesa desejável como aquele que tem as normas da gramática como centro de interesse. Disso decorrem outras crenças sobre a profissão de professor de língua materna, como as de que este deve ser sabedor das regras da gramática e dar exemplo de “correção” na produção de textos orais e escritos.

É importante perceber que esse é um discurso arraigado na sociedade, por sua reprodução exaustiva, desde muito tempo, que remete a uma figura docente construída com base na noção de que o professor tinha como função central detectar, nomear e corrigir erros. Essa reprodução discursiva reporta a discursos que apontam para uma educação que tem como centro o professor, como detentor de conhecimentos e alunos, como depósitos de conhecimento.

Um segundo discurso hegemônico que notamos na constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa é aquele que está mais restrito aos textos da imprensa que se dirigem aos professores, ao meio acadêmico e a alguns setores da imprensa, ou seja, é um discurso que insere em sua materialidade outras concepções de linguagem e de ensino, como a teoria dos gêneros, a importância da valorização das diversas formas de comunicação, da utilização dos textos em sala de aula. Esse discurso também retoma uma memória discursiva do discurso científico da linguística, por meio de postulados da Sociolinguística, Linguística Textual, Linguística Aplicada, dentre outras, que concebem uma maneira de abordagem da língua mais aproximada de sua utilização e dos contextos de produção.

Esses discursos muitas vezes definem-se pela negação de seu inverso. Isso mostra que os discursos se estruturam por meio da historicidade, das memórias do dizer, em que um remete à disciplina da gramática, a uma concepção normativa, e outro remete às disciplinas da linguística, com uma concepção descritiva. Notamos, ao mesmo tempo, que existe uma circularidade entre os dois discursos, que também aponta para uma questão histórica, em que “tradicional” e “moderno” são inconciliáveis, porque são resultado de uma disputa entre linguistas e gramáticos e se estabelecem por sustentarem essa diferença.

Esses dois discursos assumem a posição de discursos hegemônicos, em certas situações, pois veiculam e reproduzem “consensos”, “verdades” sobre a profissão. Assim, analisar esses dois discursos na imprensa nos ajuda a encontrar o lugar que o ensino de língua portuguesa tem na mídia, considerando que a aparição e a legitimação desses discursos não se restringirão à imprensa, mas são amplamente reproduzidos na sociedade, principalmente quando estamos falando de ensino de gramática, em que o professor de língua portuguesa deve ensinar as normas, que é o discurso mais aceito e reproduzido em sociedade quando estamos tratando de ensino de língua portuguesa.

Veremos, a seguir, análises que recortam os discursos dos professores e apontam para o aparecimento desses dois discursos hegemônicos sobre ensino de língua materna. O lugar discursivo em que o professor de língua portuguesa figura é bastante diversificado e este sujeito-professor está cindido por esses dois discursos hegemônicos, já mencionados. Esse lugar, aqui considerado como a identidade que o professor incorpora, também é influenciado por esses discursos, que geram um efeito de pertencimento, isto é, os sujeitos incorporam os saberes dessas formações discursivas, em movimentos de Identificação e Contra-identificação e acabam aderindo a uma ou outra FD.

#### 4.2 ANÁLISE DE UMA POLÊMICA

Em maio de 2011, o Ministério da Educação adotou um livro didático de língua portuguesa<sup>9</sup> que tinha em seu conteúdo a presença de variedades diferentes da norma culta, consideradas no livro como construções possíveis na língua. A partir de então se criou um embate entre os defensores do livro e aqueles que o criticam. O que é importante para este trabalho de pesquisa é perceber como um tema a respeito de ensino de língua materna pode fazer emergir discursos hegemônicos, uma polêmica entre formações discursivas que se negam, mas que existem também pela negação que estabelecem uma com a outra.

A esse respeito, Maingueneau (1997) afirma que “cada uma das formações discursivas do espaço discursivo só pode traduzir como “negativas”, inaceitáveis, as unidades de sentido construídas por seu Outro, pois e através desta rejeição que cada uma define sua identidade” (p. 122). Chamaremos os discursos “contrários” ao livro de

---

<sup>9</sup> RAMOS, Heloísa. *Por uma vida melhor*. Coleção Viver, Aprender. Ed Global. 2011.

D1, relacionados à defesa da norma gramatical, e os discursos “a favor” do livro de D2, relacionados ao ensino de língua portuguesa com base em estudos linguísticos.

**(16) DISCURSOS “CONTRÁRIOS” AO LIVRO DIDÁTICO (D1) – Arnaldo Jabor, Jornalista**

*“hoje eu vou falar sobre o nosso Ministério da Educação, que talvez devesse se chamar Ministério da Burrice Instituída, porque acaba de proteger um livro chamado ‘Por uma vida melhor’, um livro oficial do MEC, que ensina que falar errado é certo, por exemplo, ‘os menino tem de estudarem’, é mais um escândalo brasileiro, seguindo a tradição do ex Lula, que sempre valorizou a ignorância como uma forma superior de sabedoria, para enrolar a população com frases como ‘nunca antes na história deste país, desde Pedro Álvares Cabral’. Como entender que um livro didático da senhora Heloísa Ramos justifique erros gramaticais absurdos como ‘nós pega o peixe’, ‘os menino pega o peixe’, dizendo que isso é maneira simples e natural do povo falar. Vários educadores já protestaram dizendo que os livros do Programa Nacional do Livro Didático, que, aliás, é uma fonte generosa de lucros para os autores, que os livros têm que ensinar a norma culta, ou seja, a maneira correta de falar ou escrever. Mas vai ver eu estou errado, vai ver ‘agente somos’ todos uns mané, vai ver o Ministério da Burrice resolveu seu ‘pobrema’, já que eles não conseguem aparelhar escola, está tudo apodrecendo no país, vai ver ‘os cara tiveram uma sacação super legal’, já que o MEC não consegue educar ninguém, bacana é ser uma besta e não saber nem falar, isso é que é nacional e popular, ‘esse troço de educação é coisa para rico, no fundo cultura é frescura contra o povo’ (JABOR, 2011)*

**(17) DISCURSOS “CONTRÁRIOS” AO LIVRO DIDÁTICO (D1) – Evanildo Bechara, Gramático**

*“Ninguém de bom-senso discorda de que a expressão popular tem validade como forma de comunicação. Só que é preciso que se reconheça que a língua culta reúne infinitamente mais qualidades e valores. Ela é a única que consegue produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da filosofia, da literatura, das artes e das ciências. A linguagem popular a que alguns colegas meus se referem, por sua vez, não apresenta vocabulário nem tampouco estrutura gramatical que permitam desenvolver ideias de maior complexidade – tão caras a uma sociedade que almeja evoluir. Por isso é óbvio que não cabe às escolas ensiná-la. (...) Qualquer pessoa dotada de mínima inteligência sabe que precisa aprender a norma culta para almejar melhores oportunidades. Privar cidadãos disso é o mesmo que lhes negar a chance de progredir na vida. Para mim, o linguista italiano Raffaele Simone, ainda em atividade foi quem situou esse debate de forma mais lúcida. Ele critica os populistas que, ao fazer apologia da expressão popular, contribuem para perpetuar a segregação de classes pela língua. Pois justamente é o ensino da*

*norma culta, segundo Raffaele, que ajuda na libertação dos menos favorecidos.” (BECHARA, 2011)*

**(18) DISCURSOS “CONTRÁRIOS” AO LIVRO DIDÁTICO (D1) – José Sarney, Senador**

*“Nada mais representativo da burrice do que essa teoria do falar errado. Foi quando fui presidente da República que universalizei o programa do livro gratuito nas escolas, e o grande problema era a qualidade do livro. Hoje todos estão de acordo que a educação é um problema universal. Sem ela ninguém caminha. E esta começa pela língua. O mundo do futuro não será de países grandes ou pequenos, mas dos que dominarem tecnologia e ciência. Para isso, não estão dispensados de falar corretamente. A língua é um instrumento de unidade e político. É a primeira identidade. Não é por acaso que a Alemanha e a França gastam quantias fabulosas para manter, inclusive mundo afora, o ensino do alemão e do francês. É impossível pensar em matar as suas línguas, deformando-as, sem regras e sem falantes. É nesse quadro que o Brasil resolve criminalizar quem fala corretamente e quer ensinar a que os outros também o façam. Isto, dizem, é discriminação. Ensinar não é discriminação, a função do professor é ensinar e corrigir. Uma língua de cultura é uma evolução da língua. Sem regras ela se torna outra língua, passando por crioulo, dialeto ou outra coisa que se queira chamar. Defender a língua é defender a pátria. Eis a origem da famosa frase de Fernando Pessoa: ‘A minha pátria é a língua portuguesa’. Quem for escrever da maneira que desejam alguns novos teóricos da educação – já que a escrita é a linguagem falada em caracteres – precisa criar uma nova língua.” (SARNEY, 2011)*

Para esta análise, elencaremos os traços discursivos que ajudam a formar as regularidades da formação discursiva em questão, demonstrando trechos dos textos como exemplo. Primeiramente trataremos dos textos do *corpus* que se inscrevem no D1, formação discursiva que concebe o ensino de gramática como o desejável nas aulas de língua portuguesa. Esse discurso ajuda na legitimação da identidade dos professores de língua portuguesa por ser recorrente em nossa sociedade, assim como seu alcance extrapola os limites do domínio educacional.

Desse modo, o que chamaremos Discurso 1 também constrói imagens sobre como o professor deve ser e reproduz crenças sobre a profissão e o profissional, quando estabelece que tipo de ensino os professores devem adotar em suas salas de aula. A tensão estabelecida entre as formações discursivas permite a emergência de uma polêmica que se instaura no plano discursivo, mas que reflete na formação dos professores, pois essa tensão também evidencia que assumir o lugar de professor de

língua portuguesa significa estar entre esses dois discursos e validar sua posição (publicamente) de “bom professor” ao enunciar. Percebemos, por meio da materialidade dos textos que aparecem os seguintes enunciados que compõem D1:

- **A norma culta é superior às demais variantes**

A relação entre norma culta e prestígio social é prevista, inclusive na teoria linguística que estuda as variantes (Sociolinguística), que concebe as variantes divididas entre as de “maior prestígio” e as de “menor prestígio”. Nos excertos (16), (17) e (18), a existência da variação linguística não é ignorada, mas a norma culta da língua é considerada aquela que está relacionada ao prestígio por ser melhor que as demais variantes. Esse prestígio conferido à norma culta aparece nos textos dos profissionais que proferem seus discursos sobre o livro didático e confere às variantes consideradas populares o lugar do desprestígio.

A norma culta, segundo os sujeitos que enunciam, é aquela que oferece as melhores oportunidades sociais para aqueles que a dominam, pois as demais variantes não têm o mesmo valor, a mesma complexidade, a mesma capacidade de circulação (pela Literatura, pela Filosofia etc.) ou ainda pela relação criada entre norma e cultura, considerando aqueles que dominam a norma como detentores de cultura e aqueles que não dominam a norma padrão, como sem cultura. A concepção de que a língua culta tem mais valor social porque é melhor fica bem inscrita nos excertos e os dados reiteram essa posição, uma regularidade que faz parte da formação discursiva D1, que falar “corretamente” tem a ver com o desenvolvimento do país (“Defender a língua é defender a pátria”), com a tecnologia e a ciência.

Outro enunciado que aparece no Discurso 1 é aquele que relaciona as variantes (que não estão nas gramáticas) da língua com falta de inteligência, o que reitera a posição de sobreposição da norma culta às demais variantes. O aparecimento da afirmação de que é “burrice”, “falta de mínima inteligência” falar errado ou, sobretudo, ensinar a falar errado (“qualquer pessoa dotada de mínima inteligência sabe que precisa aprender a norma culta para almejar melhores oportunidades”) valida posições discursivas que colocam a norma culta em posição de supremacia em relação as variantes que desviam dessa norma.

- **A escola deve ensinar a língua culta (correta)**

O privilégio do ensino metalinguístico nas aulas de língua portuguesa vem do prestígio social conferido à língua que está na gramática e é outra regularidade que encontramos no que chamamos neste trabalho de Discurso 1. A obrigação de a escola ensinar as regras da gramática normativa aparece com o argumento de que a norma culta é a correta, o que torna erradas as demais variantes. A noção de “boa língua” também é reforçada por uma memória do dizer que estabelece relação entre norma culta e intelectualidade, em que a utilização dessa língua “correta” estaria relacionada à detenção de poder na sociedade. O uso de filiações a *outros educadores* ou a um linguista conhecido ajudam os sujeitos que enunciam a validar suas posições em seus discursos públicos.

Emergem dos dados, posições que apontam para a defesa do ensino de gramática nas escolas, por sua supremacia em relação às demais variantes e pela negação da entrada nas escolas, de um livro que conceba as variantes como um traço natural das línguas. Isso também ocorre pela ideia de que deixar de ensinar a norma culta é privar o aluno do acesso aos benefícios que adviriam de um “bom uso da língua” (“aprender a norma culta para almejar melhores oportunidades. Privar cidadãos disso é o mesmo que lhes negar a chance de progredir na vida”).

- **Variantes populares são sem regras, por isso são erradas**

A concepção de correção da norma culta aponta para a existência de incorreção daquilo que foge da língua presente nos manuais gramaticais. Quando um discurso concebe que há uma língua correta, isso aponta para a existência de uma língua errada, o que, nesse contexto, é o caso de todas as variantes que divergem da gramática normativa e que, por isso, não podem nem devem entrar na escola, principalmente por meio de um livro didático. Para esses sujeitos, o fato de o Ministério da Educação “permitir” a aquisição de um livro que mencione a variação se tornou motivo para suscitar depoimentos acalorados e, não raramente revoltados, de sujeitos que vêm de lugares diversos da sociedade.

Esses sujeitos encontram no espaço midiático um lugar para legitimar sua autoridade de jornalista, senador, gramático e, por meio do lugar que ocupam, validam o

que dizem. O estudo das variantes linguísticas não é algo que seja difundido na sociedade, por isso muitos profissionais que falam publicamente sobre ensino de língua portuguesa se mostraram revoltados com a aquisição de um livro didático que considere essas variantes.

Vemos que as variantes consideradas populares são negadas e criticadas com veemência pela crítica ou pela ridicularização dos modos de falar que diferem na língua padrão (“como entender que um livro didático da senhora Heloísa Ramos justifique erros gramaticais absurdos como ‘nós pega o peixe’, ‘os menino pega o peixe’”). Esses enunciados reforçam o lugar de prestígio da norma culta e daqueles que a utilizam, o que impacta na formação do professor de língua portuguesa, que precisa validar seu lugar de “bom professor” cuidando para não deixar escapar nenhum desvio da norma padrão, pois seu valor não está em sua formação acadêmica, ou em sua experiência em sala de aula, mas na comprovação de que a norma da gramática é seguida por ele. Notamos, nos dados, que a autora do livro sequer é chamada de professora, apenas está inscrita no texto (“Senhora Heloísa Ramos”) para ser criticada.

- **Defender o livro didático é um absurdo**

O uso de adjetivos negativos aos sujeitos e posições criticados aparecem nos discursos como uma maneira de legitimar sua posição como a correta. Depreciar o *outro* discurso é um mecanismo que foi usado pelos sujeitos que estão nos excertos (16), (17) e (18) deste *corpus* e que nos possibilitam notar de maneira mais evidente a polêmica estabelecida. Os traços elencados nos dados apontam regularidades na formação discursiva que aparece, a princípio, como textos de crítica ao livro, mas notamos que o livro didático serviu como válvula de escape, como pretexto para críticas aos seus defensores e não ao livro em si.

Notamos que discursos emergem das palavras dos sujeitos que publicam seus discursos sobre língua materna, estabelecendo sua diferença do *outro* por meio de mecanismos lexicais e discursivos. As posições dos sujeitos que enunciam são entrecortadas por discursos recorrentes que ajudam na constituição dessa formação discursiva sobre ensino. Defender o livro didático significa concordar que as variantes devem ser respeitadas, o que os sujeitos que assinam os excertos (16), (17) e (18) não admitem por estarem interpelados por ideologias que dizem do desprestígio das

variantes não cultas. Dessa maneira, parece absurdo que o Ministério da Educação concorde com a adoção do livro para o ensino na educação básica.

Assim, por meio de regularidades, percebemos que existe uma formação discursiva que apresenta, dentre seus saberes, aqueles demonstrados neste trabalho (“hoje eu vou falar sobre o nosso Ministério da Educação, que talvez devesse se chamar Ministério da Burrice Instituída, porque acaba de proteger um livro chamado ‘Por uma vida melhor’, que ensina que falar errado é certo” – excerto 16/ “nada mais representativo da burrice do que essa teoria do falar errado” – excerto 18).

Podemos notar que em (16), o jornalista utiliza o verbo proteger, que permite fazer a leitura de vulnerabilidade do livro, isto é, o Ministério da Educação tocou em um ponto frágil ao adotar o livro, pois foi de encontro àquilo que se concebe como desejável para o ensino de língua materna, já que não se diria que o MEC “protegeu” um livro que ensinasse somente a norma culta da língua. Essa posição é validada pelo discurso que considera que permitir a entrada de outras variantes nos livros didáticos de língua portuguesa seria a “teoria do falar errado”.

- **Defender a tolerância à variação linguística na escola é um desprestígio aos que dominam a norma culta**

Nos dados, notamos que os sujeitos que enunciam têm uma visão bem definida a respeito do ensino de língua. Para eles, a norma culta tem superioridade, prestígio e, por isso, pelas questões extralinguísticas, defendem que o ensino de língua portuguesa deve ser aquele que ensine a gramática normativa. Qualquer outro posicionamento que defenda um ensino que respeite as variantes não é considerado e é descrito como um desprestígio àqueles que “dominam” a norma culta (“Vários educadores já protestaram dizendo (...) que os livros têm que ensinar a norma culta, ou seja, a maneira correta de falar ou escrever” – excerto 16 / “A linguagem popular (...) não apresenta vocabulário nem tampouco estrutura gramatical que permitam desenvolver ideias de maior complexidade – tão caras a uma sociedade que almeja evoluir. Por isso é óbvio que não cabe às escolas ensiná-la” – excerto 17).

Esses enunciados colaboram com o discurso que considera absurdo defender o livro didático *Por uma vida melhor*, pois o amparo do sujeito que enuncia em (16), ao afirmar que “vários educadores” concordam com seu posicionamento significa dizer que

esses educadores concordam que é um absurdo defender o livro. Dizendo de outra maneira, concordar que o livro é uma adoção errada é concordar com todos os outros enunciados que aparecem nas regularidades apontadas nesta análise, pois colaboram para que os saberes dessa Formação Discursiva, de ensino metalinguístico, sejam legitimados em sociedade e na comunidade docente.

A seguir veremos um segundo conjunto de enunciados suscitados pelo mesmo fato, a publicação do livro didático *Por uma vida melhor*. Estes enunciados inscrevem-se em outra Formação Discursiva (D2), em que aparecem manifestações favoráveis ao livro didático e à noção de variedades linguísticas como traço constitutivo das línguas.

**(19) DISCURSOS “A FAVOR” DO LIVRO DIDÁTICO (D2) – Sírio Possenti, Professor de Linguística da Unicamp<sup>10</sup>**

*“O jornalismo nativo teve uma semana infeliz. Ilustres colunistas e afamados comentaristas bateram duro em um livro, com base na leitura de uma das páginas de um dos capítulos. Mas o que diz o capítulo? a) que há diferenças entre língua falada e escrita; b) que cada variedade da língua segue regras diferentes das de outra variedade. c) que há diferenças entre língua falada e escrita, que não se restringem à gramática, mas atingem a organização do texto; d) que na fala e na escrita há níveis diferentes: não se escreve nem se fala da mesma maneira com amigos e com autoridades; e) deve-se aprender as formas cultas da língua: todo o capítulo insiste na tese (é bem conservador!) e todos os exercícios pedem a conversão de formas faladas ou informais em formas escritas e formais. O que mais se pode querer de um livro didático? Então, por que a celeuma? Tentarei compreender. Foram três as passagens do texto que causaram a reação. O restante não foi comentado. Uma questão refere-se ao conceito de regra: quem acha que gramática quer dizer gramática normativa toma o conceito de regra como lei e o de lei como ordem: deve-se falar / escrever assim ou assado; as outras formas são erradas. Mas o conceito de regra / lei, nas ciências (em lingüística, no caso), tem outro sentido: refere-se à regularidade. Os livro segue uma regra. Outro problema foi responder ‘pode’ à pergunta se se pode dizer os livro. ‘Pode’ significa possibilidade (pode chover), mas também autorização (pode comer buchada). No livro, ‘pode’ está entre possibilidade e autorização. Foi esta a interpretação que gerou as reações. Além disso, comentaristas leram ‘pode’ como ‘deve’. E disseram que o livro ensina errado, que o errado agora é certo. A terceira passagem atacada foi a advertência de que quem diz os livro pode ser vítima de preconceito. Achou-se que não há preconceito lingüístico. Mas a celeuma mostra que há, e está*

<sup>10</sup> Os discursos “a favor” do livro didático foram retirados do site do MEC, onde existem outros artigos completos de profissionais de diversas áreas que defenderam a publicação do livro. O endereço para consulta é [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16649](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16649)

vivíssimo. Uma prova foi a associação da variedade popular ao risco do fim da comunicação. Mas pior que a negação do preconceito foi a leitura segundo a qual o livro estimula o preconceito contra os que falam ‘certo’ [...] Nossos ‘intelectuais’ não conhecem gramáticas. Nunca as leram inteiras, incluindo as notas e citações, e considerando as discordâncias entre elas (acham que as adjetivas explicativas ‘vêm’ entre vírgulas!). Eles conhecem manuais do tipo ‘não erre’ (da redação etc.), que são úteis (tenho vários, para usar, mas também para rir um pouco) como ferramentas de trabalho em certos ambientes, em especial para defensores da norma culta que não a dominam.” (POSSENTI, 2011)

**(20) DISCURSOS “A FAVOR” DO LIVRO DIDÁTICO (D2) – Ricardo Semler, Empresário**

“Evanildo Bechara, da embolorada ABL, defende, na ‘Veja’, que a norma culta da língua continue cobrando pedágio de acesso ao mundo superior. Sem dúvida, negar o aprendizado da língua culta é inaceitável. Caberia só discutir o que é suficiente. Por outro lado, exigir o domínio da língua culta, desenvolvida a esse alto nível por, e para, as elites, é fator formador de castas. É assim na Inglaterra, onde o ‘Queen’s English’ é ensinado nos internatos, na Alemanha, com seu ‘Hoch Deutsch’ e, naturalmente, na Índia, onde só os brâmanes ‘falam direi’. É só observar como os médicos se protegem com um linguajar intransponível, os advogados começam frases com ‘priscas eras’ e os engenheiros falam em ‘senoidal’ para descrever um arco. Ninguém penetra nesses clubinhos sem passar na prova de compatibilidade tribal – e tem elitismo sim. Li o livro aprovado pelo MEC e achei bom que exista e seja distribuído. Os alunos contemporâneos têm que discutir como se faz a adaptação de uma linguagem para que seja acessível e democrática, como os EUA fizeram com o inglês, que tem apenas 25 mil palavras cotidianamente usadas, contra 49 mil empregadas na Inglaterra. O livro “Por uma Vida Melhor” aceita a concordância ‘errada’, mas defende a norma culta e explica que o significado é compreensível mesmo com ‘equivocos’. Se nós falemos errado, não é só questão de exigir melhores professores e policiamento intelectual; é também preciso reduzir as regras e as complicações para flexibilizar a língua. Isso permitiria maior acesso às profissões, bem como ascensão social, sem o preconceito do uso da linguagem exata. Em vez de ficar em mãos de eruditos empoeirados, as novas normas linguísticas deveriam ser editadas por comissões paritárias do país. Nada impede que os interessados continuem levando as preciosidades a patamares olímpicos, como forma de arte ou mesmo por masturbação mental. O Mussolini era torcedor da Lazio, que é a região da Itália de onde saiu a última flor do latim a que o Bilac se refere, o português. Como sabemos desde Mussolini e Stálin, sabedoria e norma culta não têm quase nada em comum. Isso seria bem lembrado nos chás das academias de vosmecês.” (SEMLER, 2011)

**(21) DISCURSOS “A FAVOR” DO LIVRO DIDÁTICO (D2) – José Miguel Wisnik,  
Professor de Teoria Literária da USP**

*“O imbróglío da vez é a discussão sobre o manual de ensino da língua portuguesa distribuído pelo MEC, chamado ‘Para uma vida melhor’, da autoria de Heloisa Ramos. Li na imprensa, vi nos blogs e ouvi no rádio do carro vozes, desde sentenciosas a sardônicas e sarcásticas, dizendo que se tratava de uma descarada proposta de ensino do português pelo método invertido, preconizando o erro de concordância, o desvio sintático e o assalto à gramática. Leio o capítulo do livro em questão e vejo, no entanto, que a autora se dedica nele, a maior parte do tempo, a mostrar a importância da pontuação, da concordância e da boa ortografia na língua escrita. Onde está o erro? Bater em teclas equivocadas é quase uma praxe do debate cultural corrente, com ou sem rendimento político imediato. Na verdade, o livro assume, para efeitos pedagógicos, uma noção que se tornou trivial para estudantes de Letras desde pelo menos quando eu entrei no curso, em 1967. Os estudos linguísticos mostravam que a prática das línguas é sujeita a muitas variantes regionais, sociais, e que a chamada ‘norma culta’, preconizada pelos gramáticos, é uma entre outras variantes da língua, não necessariamente a mais, ou a única correta’. Desse ponto de vista, científico e não normativo, procura-se contemplar a multiplicidade das falas, reconhecidas na sua eficácia comunicativa, sem privilegiar um padrão verbal ditado pelos segmentos letrados como único a ser seguido. Discutirei adiante algumas consequências pedagógicas disso. Mas a que me parece inquestionável, e adotada com propriedade no livro de Heloisa Ramos, é a importância de não se estigmatizar os usos populares da língua, reconhecendo em vez disso a validade do seu funcionamento. É nessa hora que ela dava como exemplo a famigerada frase ‘Nós pega o peixe’, ou, então, ‘Os menino pega o peixe’. A autora não diz que é assim que se deve escrever. Mas também não deprecia a expressão: preconceitos à parte, é preciso reconhecer que no seu uso comum a frase funciona, porque a marca do plural no pronome ou no artigo é suficiente para indicar que a ação é exercida por um conjunto de meninos, e não por um só. Afirmar cegamente, com alarme e com alarde, que o livro é um atentado, tornado oficial, à língua portuguesa, pelo respeito localizado que ele dá às variantes populares de fala que não usam extensivamente as flexões, isto é, as normas letradas de concordância, é um sintoma ignorante e disseminado de que se concebe a língua como um instrumento de prestígio, de privilégio e de poder. Mais que isso, a defesa exaltada e capciosa da suposta correção linguística, desconsiderando todo o resto, é uma desbragada demonstração de ignorância em nome da denúncia da sua perpetuação. Culta, neste caso, é de uma incultura cavalari. O tom desinformado e espalhafatoso da denúncia encobre, mal, aquilo de que ele tenta fugir: o nosso analfabetismo crônico, difuso, contagiante. (WISNIK, 2011).*

Da mesma maneira que elencamos traços de regularidades do Discurso 1, faremos com o Discurso 2. Notemos que os sujeitos, da mesma maneira que nos textos que criticam o livro, sustentam posições baseadas em discursos recorrentes.

- **Outros profissionais não estudaram as teorias linguísticas, por isso não devem opinar**

As teorias linguísticas ajudam os sujeitos que enunciam a incorporarem discursos de defesa do livro na validação e legitimação dos discursos proferidos, já que o discurso científico sempre é aceito socialmente como modelo a ser seguido. Estar (e dizer-se) a par das teorias que fundamentam as discussões sobre a linguagem, direciona a discussão para sair do senso comum e isso é utilizado pelos sujeitos que enunciam como uma maneira de estabelecer seu lugar como alguém que pode tratar do tema, pois entende cientificamente do assunto. (“O conceito de regra/lei, nas ciências (em linguística, no caso), tem outro sentido: refere-se à regularidade. “Os livro segue uma regra” – excerto 19 / “Os estudos linguísticos mostravam que a prática das línguas é sujeita a muitas variantes regionais, sociais, e que a chamada ‘norma culta’, preconizada pelos gramáticos, é uma entre outras variantes da língua, não necessariamente a mais, ou a única ‘correta’ – excerto 21).

Amparados pelas questões linguísticas, os sujeitos que incorporam o Discurso 2 afirmam que as variações da língua são traços constitutivos para sua existência, isto é, as diferenças nos níveis e modalidades da língua não são considerados por estes sujeitos como não desejáveis, pois as variações são características inerentes a qualquer língua. Lançando mão de referenciais teóricos e análises mais aprofundadas dos pontos criticados do livro, os sujeitos que enunciam para defender o Discurso 2 utilizam o embasamento teórico e o conhecimento de mundo que possuem, para justificar sua defesa ao livro.

Assim, os sujeitos que enunciam em (19), (20) e (21) buscam não ficar apenas na opinião sobre o livro didático, mas fundamentar seu posicionamento, baseados em estudos linguísticos. Notamos que este enunciado aparece também nos textos de D1: eles não dizem que não existe variação, mas afirmam que as variantes (culto e não-culto) têm valores diferentes (“Ninguém de bom-senso discorda de que a expressão popular tem validade como forma de comunicação. Só que é preciso que se reconheça

que a língua culta reúne infinitamente mais qualidades e valores”). O embasamento científico confere àquele que enuncia uma imagem de quem diz, porque pode (e sabe) do que está tratando, além disso, divide sua responsabilidade, já que *os estudos linguísticos* validam os posicionamentos adotados.

- **Defender D1 é ignorância, seus defensores não dominam o assunto**

Assim como apontamos no Discurso 1, nos dados do Discurso 2 acontece de os sujeitos desqualificarem aqueles que incorporam saberes de outra formação discursiva. Mecanismo natural em qualquer embate, tanto D1 quanto D2 procuram as fragilidades dos discursos *outros* para fortalecer seu lugar discursivo, principalmente considerando que esses discursos são veiculados na imprensa, ou seja, para a manutenção de sua imagem positiva o enunciador cria uma imagem negativa daquele que critica, por meio de adjetivos depreciativos ou mesmo pelo uso de críticas mais explícitas àqueles que criticam.

Isso também reitera nossa concepção de que o livro serviu de dispositivo para a polêmica, mas na verdade as diferenças discursivas sempre existiram (“Nossos ‘intelectuais’ não conhecem gramáticas. Nunca as leram inteiras, incluindo as notas e citações, e considerando as discordâncias entre elas (acham que as adjetivas explicativas ‘vêm’ entre vírgulas!). Eles conhecem manuais do tipo ‘não erre’ (da redação etc.), que são úteis (tenho vários, para usar, mas também para rir um pouco) como ferramentas de trabalho em certos ambientes, em especial para defensores da norma culta que não a dominam – excerto 19/ “Em vez de ficar em mãos de eruditos empoeirados, as novas normas linguísticas deveriam ser editadas por comissões paritárias do país. Nada impede que os interessados continuem levando as preciosidades a patamares olímpicos” – excerto 20 / Afirmar cegamente, com alarme e com alarde, que o livro é um atentado, tornado oficial, à língua portuguesa [...] é um sintoma ignorante e disseminado de que se concebe a língua como um instrumento de prestígio, de privilégio e de poder’ – excerto 21).

Vemos nos trechos que as críticas dirigem-se aos sujeitos que incorporam o Discurso 1, como já mencionado neste trabalho, a tensão se estabelece entre as formações discursivas, mas dirigem-se aos sujeitos que aderem a elas, pois o direcionamento das críticas, neste caso, se dirige aos discursos, mas também aos

sujeitos que incorporam esses discursos. Podemos notar que os julgamentos negativos têm “endereço”, seja pelo uso das aspas (“intelectuais”), seja pelo uso de termos depreciativos (“eruditos empoeirados”/“sintoma ignorante e disseminado”), os sujeitos que aderem à outra FD, que não aquela defendida pelo sujeito que enuncia é combatida de maneira aberta e nos permite retomar a importância da relação entre linguagem, sujeito e ideologia, pois quando os sujeitos aderem a uma ou outra FD, adere também aos seus saberes e às ideologias daquela Formação Discursiva. Assim, incorporar D1 ou D2 significa incorporar também as ideologias que vêm com esses discursos e repelir aquelas que estão inscritas nos outros discursos.

- **É necessário responder publicamente aos absurdos publicados pelos defensores de D1**

Uma característica dos dados do Discurso 2 foi a relação direta de seus textos com outros publicados na imprensa sobre o mesmo tema e não propriamente com a publicação do livro. Diferentemente dos enunciados de D1, que são primordialmente comentários a respeito do livro, os enunciados de D2 são respostas aos comentários ao livro em D1. As “respostas” aparecem como mecanismo da legitimação dos sujeitos que enunciam e distorção da imagem de seus referentes, que são utilizados como pontos de partida para seu discurso. Além disso, a necessidade de “responder” ao Discurso 1 pode apontar para a maior aderência social deste discurso (D1).

Dito de outra maneira, o Discurso 2 ainda está muito atrelado ao discurso científico (como vimos) e é mais restrito ao ambiente docente, talvez por isso necessite responder a outros discursos que já estão estabelecidos como verdadeiros, de ensino metalinguístico, por exemplo. É bem possível que o Discurso 1 tenha sido aceito com muito mais facilidade pela sociedade do que o Discurso 2, que precisa resgatar argumentos científicos para validar sua posição social. Esse discurso de resposta reitera nossa análise anterior, pois as respostas são dadas ao discurso, mas são endereçadas aos sujeitos que enunciam contrariamente.

Percebemos que existem muitas crenças que amparam os discursos proferidos sobre o livro, que buscam relacionar norma culta com inteligência e variantes populares a burrice, como mencionaram Arnaldo Jabor e José Sarney. A antiga, mas não menos comentada dicotomia entre o que é certo e o que é errado quando se trata de utilização

da língua, o amparo que os enunciadores buscam em exemplos que consideram modelos daquilo que deve ser seguido, por meio de citações de situações ou autores que lhes fornecem argumentos para defender a norma culta e apenas sua abordagem nas salas de aula de língua portuguesa, ajudam a construir uma imagem negativa daqueles que aderem ao discurso divergente.

Os discursos “a favor” do livro didático buscam sustentar seus argumentos na importância do estabelecimento da linguística como ciência, no caso do professor Sírio Possenti, com explicações detalhadas sobre o livro e o ponto de vista linguístico sobre alguns aspectos abordados no material didático. Os que defendem o livro também demonstram em seus textos certo descontentamento com a polêmica e criticam o posicionamento de alguns profissionais que publicam na imprensa e que escrevem sobre um assunto sem preparo para fazê-lo.

A tensão estabelecida entre profissionais de diversas áreas que escrevem sobre este caso reestabelece um conflito encoberto que existe na mídia (e fora dela), em que profissionais da mídia consideram que estão em seu território e por isso, podem tratar de qualquer assunto que for colocado na pauta dos jornais. Em contrapartida, professores consideram que esse assunto deve ser tratado primeiramente por eles, que estudaram para falar de ensino de língua portuguesa e de temas relacionados a isso. Apesar disso, vemos que profissionais de áreas distintas tratam do assunto, o que demonstra a dispersão nos discursos (FOUCAULT, 2005) e também que o livro didático serviu de pano de fundo para a inscrição de sujeitos em discursos recorrentes e fez emergir posições já estabelecidas, que apontam para a tensão que existe no meio midiático.

Podemos considerar que essa polêmica toda surge porque o livro didático rompeu com uma regra do discurso D1, pois apesar de existirem esses dois discursos bem delineados em nossa sociedade, no momento em que o discurso interfere no material, no livro que será publicado, isso incomoda e dispara um dispositivo reativo, que não aceita a presença do *outro* tão presente não só discursivamente, mas de maneira documental. Foucault (2005) afirma que os discursos estabelecem um “interdito”, conceito que relaciona o discurso a uma espécie de tabu, daquilo que não se pode dizer. As Formações Discursivas determinam o que “se pode” dizer para que o sujeito se inscreva e reproduza seus saberes, o interdito, ao contrário, estabelece aquilo que não pode/deve ser dito. O autor afirma que:

Aparentemente, que civilização respeitou mais o discurso do que a nossa? Onde é que mais e melhor se honrou o discurso? Onde é que, ao que parece, mais radicalmente se libertou o discurso dos seus constrangimentos e se universalizou? Ora, parece-me que sob esta aparente veneração do discurso, sob esta aparente logofilia, esconde-se uma espécie de temor. Tudo se passa como se os interditos, as barragens, as entradas e os limites do discurso tivessem sido dispostos de maneira a que, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso seja dominada, de maneira a que a sua riqueza seja alijada da sua parte mais perigosa e que a sua desordem seja organizada segundo figuras que esquivam aquilo que é mais incontável (FOUCAULT, 2005, p. 18).

Essa valorização do discurso é que confere valor também àquilo que não pode ser dito, mas esse não poder dizer, segundo o autor, é uma maneira de temer aquilo que é possível ser dito. A polémica do livro didático surge porque se disse um enunciado que não poderia ser dito conforme aquela FD – sobretudo, considere-se que a recomendação do livro pelo MEC representa a entrada de outro discurso, e consequentemente de outros grupos da sociedade, na esfera das orientações oficiais para o ensino, o que representa uma ameaça à hegemonia do discurso normativo nessa esfera. O problema aqui, portanto, é que um interdito de D1 foi violado, e mais ainda, sua violação representa a concretização de um discurso que funciona às avessas de D1. Por sua vez, as respostas em D1 violam um interdito de D2, o que aparentemente fez emergir discursos acalorados. Para alguns, quebrou-se um tabu, toda a ordem do universo (do ensino) ficou ameaçada por concepções que divergem daquelas constituídas na Formação Discursiva em que se inscrevem.

A polémica estabelecida mostra que os argumentos se opõem, mas um discurso sustenta o inverso do outro. Colocamos “contrário” e “a favor” entre aspas por isso: os discursos não defendem ou se opõem ao livro, mas encontram nesse acontecimento pontual espaço para dizerem aquilo que em outras situações não seria dito. Os excertos expostos apontam respostas imediatas endereçadas a sujeitos, pela recuperação de falas que serão criticadas e que servirão de exemplo para o que não se deve defender. O livro didático, apesar de citado e “defendido” ou “criticado”, não é o centro da discussão - ele serviu de dispositivo para que a polémica se estabelecesse e reproduzisse os saberes das duas formações discursivas apontadas neste trabalho (D1 e D2).

Maingueneau (1997) afirma que

O exercício da polémica presume a partilha do mesmo campo discursivo e das leis que lhe estão associadas. É preciso desqualificar o adversário, custe o que custar, porque ele é constituído exatamente

do Mesmo que nós, mas deformado, invertido, conseqüentemente, insuportável. (MAINGUENEAU, 1997, p. 125)

Assim, notamos que professores e outros profissionais que incorporaram D1 e D2 buscavam seus lugares e se estabeleciam pela diferença constitutiva do outro discurso. Sujeitos criaram e reproduziram imagens distorcidas e antagônicas de discursos que estavam inscritos em suas palavras para criticar, negar. A polêmica estabelecida foi entre duas formações discursivas, entrecortadas por discursos heterogêneos, mas que deixaram desenhada uma nuance da tensão entre dois polos discursivos sobre ensino de língua portuguesa: o de cunho gramatical (normativo) e outro de cunho linguístico. A polêmica entre as formações discursivas está inscrita na mídia, porém notamos que o livro didático serviu apenas como motivador para o estabelecimento de discursos opositores declarados, mas isso respeitou um período que se esgotou (notamos por meio das datas das matérias publicadas) e os discursos voltaram a ser velados, no entanto a polêmica ainda existe.

As identidades dos professores de língua portuguesa são legitimadas em meio a essa tensão discursiva que vimos: por um lado, D1, que possui maior aderência social, por outro, D2, que encontra maior incorporação nos profissionais do ensino. Dizer-se professor publicamente e aderir a um dos “lados” representa colocar-se como alvo de críticas pelo discurso inverso àquele defendido ou, como vimos em alguns dados do trabalho, o professor enuncia na imprensa adotando o posicionamento do “meio-termo”, modalizando seus dizeres para não se comprometer publicamente. Isso é reflexo de identidades entrecortadas e heterogêneas, que incorporam saberes de ambos os discursos e emergem nos discursos públicos, por os professores (assim como qualquer outro sujeito que enuncia na imprensa) desejarem manter sua imagem pública positiva.

#### **4.2.1 Simulacro: reflexos de imagens distorcidas**

A noção de Simulacro foi postulada por Maingueneau (2005) e se refere a uma tradução depreciativa, em um discurso, de um valor de seu discurso oponente. Segundo o autor, o discurso só é capaz de compreender o outro através de “simulacros”, isto é, de representações dos valores do outro em suas próprias categorias de análise. Para Maingueneau (2005),

A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema. Em outras palavras, esses enunciados do Outro só são “compreendidos” no interior do fechamento semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele. (MAINGUENEAU, 2005, p. 103).

As palavras do autor reiteram as posições ocupadas pelos sujeitos ao enunciarem sobre o livro didático de língua portuguesa, na medida em que profissionais de diversas áreas publicam seus discursos sobre o tema e legitimam sua(s) identidade(s) pela imagem distorcida que projetam do *outro*. Os discursos hegemônicos sobre ensino de língua materna (“moderno” X “tradicional”) se inscrevem no espaço que a imprensa destina para a veiculação desta polêmica específica.

Mantendo os dados do *corpus* que demonstram a polêmica do livro didático de língua portuguesa, tomamos como base dois dados que ajudam a demonstrar a constituição de imagens distorcidas nos discursos. Os dados demonstram as imagens que os sujeitos projetam de si e dos outros, que se inscrevem na formação discursiva inversa, um jornalista e um professor, que defendem posições discordantes, mas constituintes para seus discursos.

É importante notar que os enunciadores (sujeitos em A) constituem sua identidade na negação de seu referente (R), por meio do simulacro que criam daquele que critica, pois a imagem distorcida é necessária para que se possa negar aquele discurso. Em outras palavras, para manter sua imagem positiva é necessário que haja um objeto negativo, para servir de exemplo do que não se deve fazer/ser, assim, sua identidade é justificada e seu lugar é legitimado como o lugar digno de ser ocupado e defendido publicamente.

O cotejo entre os textos de um jornalista e de um professor confirma como as formações ideológicas levam os sujeitos a incorporarem saberes das formações discursivas (PÊCHEUX, 2009). O primeiro dado é de uma matéria que gerou muitos comentários com sua publicação e foi veiculada pelo Bom Dia Brasil, da Rede Globo e disponibilizada no site da mesma empresa, Portal G1:

(22) Aboliu-se o mérito e agora aprova-se a frase errada para não constranger

*Jornalista, âncora do jornal Bom Dia Brasil:* Na semana passada, foi distribuído para quase meio milhão de alunos um livro de português que defende um novo conceito sobre o uso da língua portuguesa. Não

teria mais certo ou errado, e sim adequado ou inadequado, dependendo da situação. O Ministério da Educação esclareceu que a norma culta da língua portuguesa será sempre a exigida nas provas e avaliações.

*Jornalista que comenta a adoção do livro:* Quando eu estava no primeiro ano do grupo escolar e falávamos errado, a professora nos corrigia, porque estava nos preparando para vencer na vida. É notório que o conhecimento liberta, forma eleitores e contribuintes conscientes, gente que cresce e faz o país crescer. E é óbvio que a raiz de tudo está na capacidade de se comunicar, na linguagem escrita que transmite e difunde o conhecimento e o pensamento. Isso é o que diferencia o homem dos outros animais. A educação liberta e torna a vida melhor, nos livra da ignorância, que é a condenação à vida difícil. Quem for nivelado por baixo terá a vida nivelada por baixo. Pois, ironicamente, esse livro se chama “Por uma vida melhor”. Se fosse apenas uma questão linguística, tudo bem, mas faz parte do currículo de quase meio milhão de alunos. E é abonado pelo Ministério da Educação. Na moda do politicamente correto, defende-se o endosso a falar errado para evitar o preconceito linguístico. Aboliu-se o mérito e agora aprova-se a frase errada para não constranger. A China, que há poucos anos estava atrás do Brasil, sabe onde está indo a razão de 10% ao ano do PIB: com educação rígida, tradicional, competitiva e premiando o mérito. Aqui, estamos apontando para o sentido contrário. (GARCIA, 2011).

Notemos que o jornalista que anuncia a matéria inicia sua fala afirmando “que um livro de português que defende um novo conceito sobre o uso da língua portuguesa”, em que o uso do verbo defender é atribuído ao livro, mas que se direciona aos sujeitos que concordam com a mesma concepção de que o livro tem fundamento, e que apresenta o livro de maneira bastante neutra, porém o uso do verbo ter, no futuro do pretérito (“não teria mais certo ou errado”) começa a apontar para a crítica, pois o jornalista não diz que *tem*, mas que *teria* que considerar adequado e inadequado, em detrimento de certo e errado. Neste momento começa também a construção do simulacro.

O jornalista reproduz ideologias que defendem aulas de língua portuguesa segundo a norma culta da língua. Para ele considerar erro como inadequação é apenas uma mudança terminológica, que não apaga a concepção de que a língua padrão é a desejável e o que foge dela não pode ser sequer considerado. Como um afago naqueles que se escandalizaram com a possibilidade de existir “os livros” em um livro didático de língua portuguesa, o jornalista os conforta afirmando que “O Ministério da Educação esclareceu que a norma culta da língua portuguesa será sempre a exigida nas provas e avaliações”, em que o uso do advérbio *sempre* tranquiliza os que temiam a “morte” da gramática.

Quando o jornalista que comenta o livro toma a palavra, expõe uma situação ideal, de quando sua professora o corrigia, estabelecendo-se também pela diferença daqueles que defendem o livro, que serão nivelados por baixo, diferentes dele que está em uma posição de jornalista de grande renome, em um telejornal de grande alcance. Ao utilizar a expressão “nivelados por baixo”, deixa emergir a imagem distorcida (e depreciativa) daqueles que se inscrevem em outra Formação Discursiva. O simulacro aparece, não por ser uma visão “errada” do livro, mas por ser a única maneira como o livro pode ser visto dentro do sistema de valores do jornalista, isto é, dentro dessa FD.

O exemplo de sua vida direciona o ouvinte para a ideia de que ele (sujeito que enuncia) conseguiu vencer na vida, passando por uma escola que tinha nas aulas de língua portuguesa, uma professora que corrigia e lhe dizia o que era certo e errado, para aqueles que aderirem ao livro, restará se contentar em ter a vida nivelada por baixo, mais uma imagem distorcida projetada a respeito do *outro*, para a manutenção da autoridade do *eu*.

Ao afirmar que o conhecimento “liberta, forma eleitores e contribuintes conscientes”, o jornalista direciona sua fala ao interlocutor como uma maneira de dizer que aqueles que aderem ao livro didático adotado pelo governo ficarão presos na ignorância, não terão liberdade (que aponta também para a constituição do simulacro). Percebemos que o conhecimento a que se refere diz respeito ao ensino que ele defende, de ensino de gramática, que objetiva corrigir erros dos alunos. Isto quer dizer, que conceber que existem variações nas salas de aula de língua portuguesa é simplesmente entrar na “moda do politicamente correto” (desqualificação que valida a imagem negativa daquela FD que critica, isto é, reproduz o simulacro daquela FD criticada).

A construção e legitimação de sua imagem de *quem pode falar no assunto* pode ser percebida quando afirma que “se fosse apenas uma questão linguística, tudo bem, mas faz parte do currículo de quase meio milhão de alunos”. Ao que parece, as questões linguísticas são *apenas linguísticas*, acadêmicas, que não devem sair do mundo da teoria, pois quando isso se volta para o currículo dos alunos, se torna algo inadmissível, como se os saberes científicos que fundamentam a implementação de um livro que privilegia as variantes não servissem para sair do âmbito das discussões nos cursos de letras. O simulacro está na crença de que as discussões sobre o funcionamento da língua tem espaço na teoria, mas não na escola. Como vimos, segundo Foucault (2005), há o

estabelecimento do interdito, daquilo que não poderia ser dito, mas foi dito, quando o livro foi adotado pelo MEC.

Quando o jornalista diz que tudo bem, se fosse *apenas* uma questão linguística, ele coloca os linguistas reestabelece um aspecto do simulacro: para ele, o lugar do linguista é a universidade, não a escola básica, pois podem realizar seus estudos, desde que isso não impacte nas salas de aula. Teorizar na academia é permitido, mas sair das universidades e entrar nas salas de aula não pode e ele (jornalista) está dispondo de sua autoridade para colocar aqueles que defendem as teorias linguísticas em seu lugar. O que está em jogo, curiosamente, não é tanto a diferença de opinião, mas a restauração dos espaços ocupados pelos dois discursos.

Para finalizar, um “exemplo” oferecido pelo jornalista aos telespectadores de modelo de desenvolvimento: “A China, que há poucos anos estava atrás do Brasil, sabe onde está indo a razão de 10% ao ano do PIB: com educação rígida, tradicional, competitiva e premiando o mérito. Aqui, estamos apontando para o sentido contrário”. Já vimos nos dados, que um dos enunciados dessa Formação Discursiva é o que diz que educação/bem falar e bem escrever conduzem ao desenvolvimento científico de um país. Vemos o mesmo enunciado reaparecendo, apoiado na construção do simulacro: tolerância com a variação linguística na escola gera prejuízos ao desenvolvimento do país.

Na mesma edição do programa, logo após a fala do jornalista, um professor de língua portuguesa foi convidado a comentar a adoção do livro nas escolas e se estabelece uma espécie de consenso, pois sua primeira frase já expressa que ele concorda com o discurso proferido pelo jornalista. Quando perguntada a sua opinião (especializada) sobre o livro, ele diz: “primeiro eu queria parabenizar o Alexandre, foi brilhante em sua fala, fico até... me tirou até as palavras, uma abraço pra ele”, posição de concordância e endosso àquilo que foi defendido pelo jornalista. Percebemos, dessa maneira, que há um movimento de dispersão (FOUCAULT, 2005) neste dado, já que temos dois sujeitos que enunciam de lugares diferentes (um professor e um jornalista), mas que se inscrevem na mesma Formação Discursiva.

Os elementos textuais e discursivos utilizados no excerto (22) levam o interlocutor a perceber que não é o livro que está sendo criticado, mas os sujeitos e os discursos que o defendem. O uso de desqualificação ou de exemplos de ensino que deram certo apontam para o simulacro daquilo que é diferente: aquilo que se distingue

dos saberes de D1 está fadado a dar errado, isto é, o ensino que está contido no livro didático não é bom e, como consequência, aqueles que adotarem o livro não farão um bom ensino. Distorcer a imagem (construindo e legitimando o simulacro) daquilo que se critica não é algo feito conscientemente, mas um mecanismo linguístico que faz com que a distorção seja constituinte dos discursos.

Indo de encontro ao discurso do jornalista, um professor escreve, em seu blog, respondendo àquilo que foi dito em rede nacional. A repercussão criada pelo texto do jornalista é externalizada nas palavras do professor, que procura dar uma resposta. Notamos que há uma discordância, que constrói um outro discurso, mais regularmente visto na fala de professores, as ideologias reproduzidas apontam para outra concepção de ensino de língua portuguesa, diferente da defendida pelo jornalista:

### (23) O livro que ensina a falar errado

O que deveria ser saudado em um livro que não humilha os falantes mais pobres, porque não os desqualifica, mas antes, como uma ressalva, lembra que “a sua fala não é errada, ela possui um valor, virou uma prova da mais alta incompetência do MEC. Nesta semana, o “Bom Dia Brasil”, nome do telejornal que desconhece o vocativo, abriu espaço para uma aula magna de Alexandre Garcia. Em breve editorial, Alexandre fulminou o livro “Por uma vida melhor”. (...) Que coisa... As letras de um artigo não enrubescem de vergonha. Nem cabe, na medida deste espaço, mostrar o serviço danoso que as telenovelas da Globo têm feito contra a riqueza da fala nacional. Mas cabem 2 ou 3 coisas sobre o livro condenado. Ele, o maldito que rompe a unidade e pureza da língua, não prestigia o “falar errado”, nem ensina a fala errada. Em um capítulo, em apenas um, o malvado chama a atenção para formas à margem da norma culta. Mas alerta que as falas têm o seu lugar, adequação diferente, em momentos solenes, na escrita ou dentro de casa. Escândalo. Apenas tomem cuidado, porque em determinadas ocasiões essa variante faz da pessoa alguém menor”, virou uma prova da mais alta incompetência do MEC. É como se não houvesse estudos científicos da língua nas universidades, é como se os frutos dessa pesquisa não pudessem voltar a quem de direito. Em toda a mídia, falaram entre naftalinas ou com o mais simples cheiro de mofo. Ou como afirmam os conservadores destes dias: “Aboliu-se o mérito e agora aprova-se a frase errada. Livro aprovado pelo MEC é uma inversão de valores”. Pois o governo agora ensina que nós vai tá bão. No entanto, a palmatória que se levanta nem precisava ir tão longe: na própria imprensa se cometem todos os dias autênticas aberrações na ortografia, na sintaxe e no sentido das palavras. Os apresentadores de telejornais falam récorde, em lugar de recorde, e nessa pronúncia nem são ingleses nem brasileiros. Os nomes franceses procuram ser pronunciados à francesa, e a comédia resultante disso é constrangedora. Por que nunca levantaram a voz contra Manuel Bandeira?

“A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros/Vinha da boca do povo na língua errada do povo/Língua certa do povo/Porque ele é

que fala gostoso o português do Brasil”. Por que não impediram jamais a divulgação de versos tão sacrílegos? Ah, Manuel Bandeira dominava a língua culta. Quem domina, pode. Quem não domina, se pode, para não falar rima menos pura (MOTTA, 2011).

Vemos, no texto escrito pelo professor, elementos que apontam para uma posição que se inscreve em saberes discursivos recorrentes, mas a maneira de dizer do professor é particular, em que o uso das ironias e do humor para ridicularizar o texto criticado podem ser considerados traços particulares do autor do texto. A noção de simulacro neste dado fica bem pertinente, pois há uma declarada imagem negativa projetada pelo professor, imagem que distorce o objeto/sujeito criticado e valida a sua imagem de professor e de detentor dos saberes sobre o tema, defendendo o livro e repreendendo abertamente o jornalista que o critica.

O professor que escreve o texto utiliza mecanismos que apontam sua intenção e usa as palavras de outro texto para fundamentar sua escrita, por meio de recursos de ironia. As escolhas lexicais (“Bom Dia Brasil”, nome do telejornal que desconhece o vocativo”; “o maldito”; “o malvado”; “cheiro de mofo”) demonstram seu modo de se mostrar no texto, aspecto difícil de encontrar em outros textos do *corpus*, que, de modo geral, não apresentam sequer uma estilística diferente. A ironia também está relacionada à forma como ele constrói o simulacro do outro discurso – isto é, pela ridicularização do discurso oponente, o professor se estabelece e estabelece o lugar que o *outro* tem em seu discurso.

A imagem distorcida do *outro* é trazida em “[...] nem cabe, na medida deste espaço, mostrar o serviço danoso que as telenovelas da Globo têm feito contra a riqueza da fala nacional”, em que utiliza a ironia para desqualificar a empresa de comunicação à qual o jornalista está vinculado, como se dissesse, “seu discurso é motivado não por questões científicas, mas por interesses externos ao funcionamento da língua”. O simulacro se desenha pela busca de “defeitos”, de “falhas”, que ponham o interlocutor (sujeito em B, conforme o capítulo anterior) em uma posição de desgaste de sua imagem, para poder validar a imagem do sujeito que enuncia (em A) e, por consequência, validar também aquilo que se diz.

A crítica declarada e endereçada é um mecanismo bastante recorrente na construção dos simulacros, pois quando o sujeito que enuncia no excerto (23) afirma que “na própria imprensa se cometem todos os dias autênticas aberrações na ortografia, na sintaxe e no sentido das palavras. Os apresentadores de telejornais falam récorde, em

lugar de recorde”, o professor coloca toda a imprensa como alvo de críticas e não apenas o jornalista a que se referia no início; a constituição da imagem distorcida, do simulacro, aponta para uma classe e não para um indivíduo. Isso é um indício de que sua fala não se direciona apenas a um sujeito, mas ao discurso e a todos os sujeitos que aderem a ele. E externalizar as fragilidades da imprensa, no que diz respeito à norma culta, é uma maneira de validar seu posicionamento e desqualificar aqueles que aderem ao discurso de ensino de gramática.

Há também a construção de simulacro nos estilos dos dois discursos: quem critica o livro o faz com um tom mais agressivo; quem defende o livro, adota uma postura mais sutil, como o uso de ironias, por exemplo. Vemos nos dados que os críticos do livro criticam seus defensores justamente por um excesso de “teorização” (“Se fosse apenas uma questão linguística, tudo bem”) e justificam sua contrariedade em relação ao livro na afirmação de que estão preocupados com o resultado catastrófico do livro (“aboliu-se o mérito e agora aprova-se a frase errada para não constranger”). E os defensores do livro criticam a maneira grosseira dos seus críticos e afirmam que eles apenas provam o preconceito e a violência das elites (“É como se não houvesse estudos científicos da língua nas universidades, é como se os frutos dessa pesquisa não pudessem voltar a quem de direito”).

Pode ser que um tom mais acalorado em detrimento de outro mais ameno sirva como elemento de aderência/distanciamento dos sujeitos que se inscrevem nas duas Formações Discursivas, visto que, de certa maneira, o tom menos revoltado não convenceria o público de D1, bem como a grosseria não convenceria o público de D2. Isso não está relacionado a um juízo de valor a respeito dos discursos, ou que um é “mais educado” que o outro, mas é um reflexo do estabelecimento do interdito (FOUCAULT, 2005), já que são aqueles sujeitos que se inscrevem em D1 que sentem seu espaço ser “invadido” quando os sujeitos de D2 ocupam um espaço que não era deles (falar de ensino de língua nas universidades pode, mas que isso não interfira nas salas de aula, no mercado de livros didáticos, nas avaliações nacionais etc.). Para os sujeitos de D2 é apenas ocupar um lugar que já era seu, para os sujeitos de D1, o espaço foi invadido, por isso, o tom de revolta.

Uma última consideração. O discurso do jornalista é de abrangência “nacional”, mas é provável que as respostas não consigam se constituir em resposta ao enunciado inicial, pois circulam com maior frequência entre uma sociedade de discurso local,

restrito ao universo de professores. É como gritar na frente do espelho, sem enfrentar de fato o problema que o aflige, que está em outro “plano”, que não pode ser alcançado pela voz daquele que grita e não é ouvido. Nesse sentido, notamos que a voz dada ao professor de língua portuguesa na grande imprensa ainda tem sido a de defender uma posição que tem menor aceitação social, o que determina os lugares de aparecimento dos professores na mídia.

Os simulacros, dessa maneira, se estabelecem pela maneira que o enunciador e interlocutor interagem, pois a constituição de seus discursos é heterogênea, mesmo que os discursos *outros* estejam inscritos para serem negados. Cria-se uma espécie de dependência, em que os sujeitos só conseguem legitimar suas posições, se estabelecerem a ilegitimidade da posição do *outro*, pois “ele não pode ser reconhecido e acreditado a não ser se puder oferecer a prova do contrário, mostrar que não é invulnerável” (MAINGUENEAU, 2005, p. 115). A inscrição do *outro* tem que ocorrer, como uma maneira de melhor criticá-lo, como uma maneira de inscrever naquilo que diz a “ameaça” a seu discurso e a resposta a essa “ameaça”.

Maingueneau (2005) afirma que o simulacro é uma forma de o discurso não haver-se com o outro. Esse desencontro, que evitaria um movimento mais dialógico entre as argumentações contrárias, está expresso, por exemplo, na diferença de circulação dos dois textos. Porém, se fosse exatamente assim, os discursos seriam homogêneos, sem clivagem e isso não é verdade. O “não haver-se com o outro” acaba sendo uma estratégia, que garante a integridade de cada discurso em seu espaço de circulação, em sua comunidade discursiva, como um “diálogo de surdos” (MAINGUENEAU, 1997), em que os sujeitos disputam o mesmo espaço, mas não se compreendem a ponto de responderem sem distorcer aquilo que é dito pelo outro. Talvez seja uma tendência, mas que em certos casos precisa ser rompida se se quiser chegar a uma nova enunciação – isto é, se se quiser chegar a dizer algo que não seja repetição de um discurso ou de outro.

Vimos que as identidades dos professores se legitimam também pela constituição de simulacros, pois seus discursos, vistos ao longo do trabalho, se estabeleceram pela diferença com os outros discursos, enunciados em momentos diferentes em que a polêmica se instaurou, talvez por isso, a tensão interdiscursiva tenha ficado menos evidente, apesar de não estar ausente. Importante ressaltar que as projeções de imagens distorcidas puderam ser vistas de maneira recorrente nos dados, o

que reitera a noção de polêmica entre as formações discursivas e de simulacro, característica subjetiva, que aparece discursivamente como maneira de legitimar seu lugar (identidade) nos discursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa propusemo-nos a compreender como os discursos sobre ensino de língua portuguesa inscritos nas práticas discursivas da mídia agem sobre a construção da(s) identidade(s) do professor de língua materna. Tal questionamento surgiu pela observação da bipartição nos discursos sobre ensino de língua materna, além da efervescência midiática a respeito do ensino de língua, que não ocorre apenas agora, mas tem sido intensificado com o surgimento de novos espaços de publicação de discursos, tais como sites, blogs, etc.

Sabemos que os discursos sobre ensino de língua portuguesa não “surgem” na mídia, nem se tornam hegemônicos nos espaços midiáticos, mas consideramos que nesse lugar público, que é a imprensa, os discursos legitimam sua hegemonia e os profissionais de letras também validam suas identidades discursivas, por meio dos discursos que incorporam publicamente. A crescente veiculação de produtos na mídia acerca da formação dos professores também nos chamou atenção, percebendo-se que a imprensa se propõe, em dados momentos, como instância de formação dos professores de língua portuguesa, por meio, por exemplo, dos discursos que prescreve aos professores.

A inquietação instigada pela veiculação de tais enunciados levou-nos a problematizar as aparições públicas de sujeitos que veiculam seus discursos (professores ou não) e que nos ajudam a perceber se esses discursos que aparecem reproduzidos publicamente importam para os professores e se a imprensa tem funcionado como um lugar privilegiado de discussão sobre o ensino de língua. Nessa direção, consideramos que os discursos que circulam na imprensa afetam a construção discursiva da identidade dos profissionais docentes, pois vimos a aparição de sujeitos com discursos cindidos, o que demonstra que esses discursos também os forma (subjetivamente e profissionalmente), pois sua incorporação, seja para aderir ou negar é indício de sua filiação discursiva.

Os dados demonstraram que os professores incorporam discursos que legitimam uma imagem positiva sobre o que é ser professor, no entanto, os discursos que defendem o ensino das normas da gramática acabam por legitimar sua hegemonia não apenas na sociedade que o defende. Dessa maneira, a imprensa pode ser considerada um

espaço de reprodução de discursos, um espaço livre, em que professores falam o que *deveria* ser feito.

O levantamento de um arquivo de enunciados efetivamente ditos sobre ensino de língua na mídia possibilitou construir um percurso teórico que permitiu a delimitação de alguns conceitos erigidos nos campos de saber da Análise de Discurso, assim como das Ciências Sociais. A partir dessa linha de pesquisa, estabelecemos uma metodologia de análise que permitiu a construção de uma perspectiva teórico-analítica, a partir da qual buscamos demonstrar a legitimação dos discursos hegemônicos sobre ensino de língua materna e de que maneira a imprensa ajuda na constituição de olhares sobre a profissão e sobre o profissional docente. Além disso, vimos que a reprodução das Formações Discursivas sobre ensino de língua, demonstram movimentos de regularidade e dispersão e demonstram também traços ideológicos dos sujeitos que enunciam, apontando para a circularidade nas posições de identificação e contra-identificação nos discursos sobre ensino de língua.

Esse movimento de circularidade entre essas duas FD ocorre por meio dos discursos que são retomados, se misturam e se tornam recorrentes por efeito de uma memória discursiva que é acionada cada vez que os sujeitos enunciam, reafirmando o lugar dos Discursos 1 e 2, que aparecem como hegemônicos quando se trata de ensino de língua materna. Por um lado, o discurso de ensino de gramática circula de maneira tão recorrente na imprensa brasileira, que sempre veremos textos que defendem o uso da norma e do ensino pautado nas regras da gramática. Por outro lado, o professor dizer-se adepto de práticas inovadoras consolida e sustenta uma imagem de profissional moderno e que está ao lado dos autores que tratam de ensino de línguas na atualidade.

Os dados demonstraram que os discursos sobre ensino de língua portuguesa ainda estão cindidos pela força e pelo consenso dessas duas formações discursivas bem delineadas, nas quais sujeitos se inscrevem e defendem seus lugares por meio de imagens criadas e reproduzidas em seus discursos. A constituição das duas formações discursivas hegemônicas resgata saberes que se legitimaram como verdadeiros desde muito tempo, uma que dispensa valor social à norma culta e à língua que está descrita na gramática, outra que busca amparo em estudos linguísticos e propõe uma maneira diferente de fazer o ensino de língua portuguesa, sem a preocupação única de ensinar as regras da gramática.

A primeira tem maior aceitação social e legitima discursos que valorizam a norma culta como a única maneira de se alcançar sucesso pessoal e profissional. Sua força vem de anos de reprodução de saberes estabelecidos na sociedade e enraizados profundamente, que vêm de lugares distintos: da escola, da igreja, do trabalho, da imprensa, em todos os setores da sociedade ouviremos que a “boa língua” é a norma culta. Essa relação de língua portuguesa com norma culta está nos discursos que circulam socialmente de maneira determinante, percebendo-se seu alcance (em menor escala) também no discurso público dos professores de língua materna.

A outra formação discursiva, que está relacionada aos estudos linguísticos procura seu amparo nos discursos científicos da área, que se relacionam com teorias que estudam a linguagem em sentido mais amplo, porém sua aderência em sociedade ainda está mais restrita aos docentes e estudantes dos cursos de licenciatura em Letras. A aceitação de posicionamentos que defendam a flexibilização do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa ainda é pouco frequente, pois a força que o “bom uso” da língua tem ainda se sobrepõe aos estudos realizados pela linguística, se sobrepõe também às práticas efetivas em sala de aula, pois apesar de muito se falar em ensino “renovado”, as metodologias ainda permanecem aquelas que privilegiam a gramática.

A formação das imagens dos professores na imprensa foi outro ponto de investigação e essas duas Formações Discursivas têm papel importante na legitimação dessas imagens, já que o professor se inscreve em uma das duas FD para validar o lugar de onde enuncia. Notamos, também, que as Formações Discursivas são importantes na legitimação das imagens sobre o que é ser professor, quando percebemos o movimento de circularidade entre as posições ocupadas no discurso. Isso sugere que os professores aderem, em sua maioria, ao Discurso 2, porém deixam escapar posicionamentos que se inscrevem no Discurso 1. Além disso, as práticas em sala de aula ainda têm privilegiado o ensino metalinguístico, o que nos permite perceber que o Discurso 1, apesar de ser negado pelos professores, ainda tem alcançado aderência no que diz respeito às suas metodologias.

A(s) identidade(s) do professor de língua portuguesa, neste cenário, se constroem em um terreno heterogêneo, e as imagens criadas e reproduzidas de si e dos outros ajudam na constituição dessa(s) identidade(s). As projeções de imagens refletidas pelos sujeitos na imprensa criam identidade(s) com os discursos que a imprensa veicula, mais uma amostra de que a mídia forma os professores com aquilo que difunde,

portanto, é importante perceber como esses textos ajudam na construção de uma identidade discursiva do que é ser professor, pelo assujeitamento a uma “memória do professor” elaborada nos discursos públicos sobre o ensino, onde se incluem políticas de formação, mas também a produção da imprensa e discursos amplamente veiculados que reproduzem imagens de como o professor de língua portuguesa deve ser.

Notamos ainda, com base nos dados do *corpus*, que alguns aspectos aparecem como determinantes e caracterizam os discursos públicos analisados sobre ensino de língua portuguesa. A massiva veiculação de discursos sobre o ensino de língua portuguesa que não se destina a um público específico de profissionais da educação, mas a um público mais amplo, que lerá as matérias dos jornais, sites e revistas, que refletem na maneira como o próprio profissional de letras se vê, o que notamos quando o professor toma a palavra e ocupa o “lugar” da imprensa e assume o papel de dizer como fazer, por meio de discursos prescritivos que diz como o professor deve ser.

Dessa maneira, percebemos que os discursos sobre ensino de língua materna são publicados na imprensa e respeitam uma lógica discursiva de duas forças aparentemente antagônicas que buscam espaço. Os sujeitos que enunciam procuram estabelecer sua autoridade baseados naquilo que dizem. Essas duas forças discursivas puderam ser vistas nos dados do *corpus*, quando tratamos da polêmica estabelecida entre as duas formações discursivas que tratam de ensino de língua portuguesa.

Vimos também, com base nos dados, que o livro didático *Por uma vida melhor* serviu de pano de fundo para deixar emergir uma tensão existente entre as duas FD, tensão que extrapola os limites da imprensa e que se consolida cotidianamente no âmbito do ensino de língua portuguesa. Notamos que a projeção de imagens distorcidas permite aos sujeitos (que enunciam) criticar a imagem negativa do outro sem ter que confrontar-se, de fato, com as diferenças que constituem posições opostas numa polêmica. Dizendo de outra maneira, quando há uma distorção de um discurso para criticá-lo, o resultado pode ser a produção de uma “polêmica” que não visa necessariamente a uma síntese das diferenças, mas apenas à restauração do equilíbrio entre discursos que gozam de hegemonia em comunidades distintas, mas no mesmo espaço, por isso a necessidade de validar seu lugar e distorcer o lugar do outro.

Assim, incorporar discursos de ensino linguístico ou metalinguístico representa ter posições contrárias expostas publicamente e isso impacta na construção da identidade do professor de língua, na medida em que ele está no meio do caminho entre

os dois discursos, ora pela necessidade de se mostrar professor atualizado e defender um ensino “renovado”, incorporando saberes do Discurso 2, ora por querer manter-se positivamente em público, com receio de mostrar-se como alguém que não sabe aquilo que deveria saber, incorporando saberes do Discurso 1.

Considerando o professor de língua portuguesa como um ser social, os discursos reproduzidos influenciam em sua prática em sala de aula, na medida em que ensinar as normas da gramática ou adotar “novas” metodologias respeita a uma ordem que, além de teórica, também é ditada discursivamente. Na imprensa são veiculados, ao lado de discursos prescritivos, produtos direcionados a professores, que podem ser vistos em qualquer mídia, que dispõe de propagandas de diversas ordens, inclusive de cursos de capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação. Assim, a imprensa se propõe a ser, dentre outras coisas, uma instância de formação para os profissionais, mas essa formação é muito mais expressiva pelos discursos que a mídia veicula do que pelos produtos que oferece.

Percebemos, então, que a imprensa funciona como instância de “formação” num sentido discursivo – os discursos sobre ensino de língua constituem sujeitos, o que certamente tem a ver com a maneira como atuam profissionalmente. Por outro lado, não podemos considerar que é instância de “formação” acadêmica, apesar de se propor, em muitos casos, a isso, por meio do mercado de cursos e produtos para o público docente. Vimos que os professores falam em problemas e soluções, mas não chegam a se implicar nem pelo uso da primeira pessoa (do singular), nem pela apresentação de dados mais concretos sobre suas práticas.

Entendemos, desse modo, que a partir da perspectiva teórico metodológica que adotamos, foi possível empreender um gesto de leitura que cumpriu o objetivo inicial, demonstrando a legitimação da identidade do professor de língua portuguesa, identidade considerada sob o aspecto discursivo, isto é, o lugar que o sujeito ocupa ao enunciar para falar de ensino de língua materna publicamente. A articulação dos discursos midiáticos sobre ensino forma dispositivos de verdades sobre como o ensino deve ser e como os professores devem agir.

Por fim, as reflexões contempladas no decorrer deste trabalho, indicam que empreender uma pesquisa em Análise do Discurso é arriscar-se em um terreno movediço, mas ao mesmo tempo em uma interessante fonte de pesquisa para o ensino-aprendizagem, que oferece uma maneira de considerar a formação docente não apenas

do ponto de vista didático (a relação do professor com as teorias, as metodologias, etc.), mas também do ponto de vista social (sua relação com as ideologias e com instâncias nas quais vai se produzindo, fora dos mecanismos escolares/acadêmicos, uma identidade do professor).

Ao se propor a problematizar a esfera discursiva midiática, com um recorte nos discursos sobre ensino de língua portuguesa, enfrentam-se grandes desafios, visto que o analista deve se situar ao mesmo tempo dentro e fora da pesquisa, por ser esta pesquisa realizada por uma professora de língua portuguesa, que também anseia por respostas para produzir ensino de qualidade, mas procurando realizar uma leitura dos dados de maneira analítica. Enfim, a discussão está longe de terminar, um arquivo está formado e permanece aberto para novas metodologias que pretendam enfocar outros aspectos, que poderão gerar novas descrições e interpretações diversas e complementares a este trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARONAS, Roberto. Efeito de sentido de pertencimento à análise de discurso. In.: FERREIRA, Maria Cristina e INDURSKY, Freda. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos, Claraluz, 2007. 400 p.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, volume 9, número 2, 2009. p. 499-514.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In : PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro, 2009. p. 309-326.

CORACINI, Maria José. *A Celebração do Outro: Arquivo, Identidade e Memória: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7ª edição. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.

GRANJEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro. Foucault, Pêcheux e a Formação Discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser. *Análise do discurso: apontamento para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, pp. 33-45.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. São Carlos, Claraluz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Identidade: objeto ainda não identificado?* Revista Estudos da Língua(gem). Volume 6, Número 1, Vitória da Conquista, Junho de 2008, p. 81-97.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

NÓVOA, Antônio. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Revista Educação e Pesquisa. Volume 25, Número 1, São Paulo, Jan./Jun. 1999, p. 11-20.

ORLANDI, Eni. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. Em aberto, Brasília, Ano 14, nº 61, jan./mar. 1994.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In.: GADET, Francaise e HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. 4ª Ed. Editora Unicamp, 2009.

SANTOS, Raldianny Pereira. *Sujeito, discurso e ideologia: a constituição de identidades na cultura midiática*. Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba. Volume II, nº 1, jan./jun. 2009.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o estado e a escola*. Coleção Educação. Ed. UNIJUÍ, Ijuí, 2000.

## REFERÊNCIAS CORPUS

ARRUDA, Mariléa Giacomini. O Mestrado é o caminho natural. **Nova Escola**, n. 236, out. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/seis-caracteristicas-professor-seculo-21-602329.shtml?page=0>>. Acesso em: 15 de out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Valorização do professor: Propaganda do MEC**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7IBWfC19fIg>>. Acesso em: 20 jan 2011.

BECHARA, Evanildo. Em defesa da gramática. **Revista Veja**. Editora Abril, edição 2219, ano 44, nº 22, 2011, pp. 21-25.

BURGOS, Daniel. O ato de ensinar português. **Recanto das Letras**, 2008. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/887698>>. Acesso em: 5 set. 2010.

CAMPELO, Milena. O professor na velocidade da luz. **Recanto das Letras**. Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2296947>>. Acesso em 23 mar. 2011.

CIPRO NETO, PASQUALE. Língua enrolada. **Veja**. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/18.php.br/idade/educacao/100997/p\\_009.html](http://veja.abril.com.br/18.php.br/idade/educacao/100997/p_009.html)>. Acesso em: 5 mar. 2011.

DIAS, Jõe José. Entre o popular e o erudito: o papel do professor de língua portuguesa nos ensino fundamental e médio. **Recanto das Letras**, out. 2007. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/759350>>. Acesso: 25 out. 2010.

GARCIA, Alexandre. Aboliu-se o mérito e agora aprova-se a frase errada para não constranger. **Bom Dia Brasil**, 17 mai. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom->

dia-brasil/noticia/2011/05/aboliu-se-o-merito-e-agora-aprova-se-frase-errada-para-nao-constranger.html>. Acesso em: 17 mai. 2011.

GARCIA, Alexandre. Milhares de professores não tem diploma adequado, diz MEC. **Telejornal Bom Dia Brasil**. 28 mai. 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bomdiabrasil/0,,MUL1170744-16020,00-MILHARES+DE+PROFESSORES+NAO+TEM+DIPLOMA+ADEQUADO+DIZ+MEC.html>>. Acesso em 12 jan. 2011.  
<http://www.artigonal.com/linguas-artigos/o-ensino-de-lingua-portuguesa-em-debate-problemas-e-perspectivas-948972.html>. Acesso em: 20 jan. 2011.

JABOR, Arnaldo. Ministério da Burrice. **Rádio CBN**. Disponível em: <http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/arnaldo-jabor/2011/05/17/MINISTERIO-DA-EDUCACAO-DEVERIA-VIRAR-O-DA-BURRICE-INSTITUIDA.htm>. Acesso em 20 mai. 2011.

LIMA, Robinson. VI ENCONTRO LÍNGUA E DIVERSIDADE. Disponível em: <http://robedsonlima.blogspot.com/2008/09/encontro-vi-Ingua-e-diversidade.html>. Acesso em: 24 abr. 2011.

MELO, Marcio A. de. A valorização do texto de seu aluno. **Recanto das Letras**. Disponível em: < <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2350643>>. Acesso em: 4 mai. 2012.

MOTTA, Urariano. O livro que ensina a falar errado. **Controvérsia: Rápido, mas com conteúdo**. Disponível em: < <http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=8946>>. Acesso em: 19 de mai. 2011.

OLIVEIRA, Tory. Quem quer ser professor? **Carta Capital**, 24 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/quem-quer-ser-professor/>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

POSSENTI, Sírio. Analisar e opinar, sem ler. **Ministério da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16649](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16649)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

SANTOS, Hílania Alves dos; SILVEIRA, Soraia Pedrosa B. B. da. A importância da utilização do texto e a articulação entre as áreas do conhecimento. **Brasil Escola**. 2011. Disponível em: < <http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/importancia-texto-articulacao-areas-conhecimento.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

SARNEY, José. Fale errado, está certo. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2011/05/20/2>>. Acesso em: 28 mai. 2011.

SEMLER, Ricardo. Última flor do laço. **Ministério da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16649](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16649)>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SILVA, Cristiane Cardoso da. O ensino da língua portuguesa em debate: problemas e perspectivas. **Artigonal**, jun. 2009. Disponível em: SILVA, Cristiane Cardoso. O Ensino de língua portuguesa em debate: problemas e perspectivas. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/linguas-artigos/o-ensino-de-lingua-portuguesa-em-debate-problemas-e-perspectivas-948972.html>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

SOARES, Alexandro Rosa. Português: Tradição ou vivência? Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3379/portugues-tradicao-ou-vivencia>. Acesso em 12 mar. 2011

WISNIK, José Miguel. Dona Norma. **Ministério da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16649](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16649)>. Acesso em: 12 fev. 2012.