

(DES)ENCONTRO DE SENTIDOS NO DISCURSO DE PROFESSORES-DE-LÍNGUA(S)-EM-FORMAÇÃO

Cristiane Carvalho de Paula Brito – UFU

Introdução

Em nossa tese de doutoramento, nos propusemos a investigar o embate de vozes na construção das imagens dos sujeitos-professores-de-língua(s)-em formação em relação a si mesmos e ao seu objeto de estudo. Dessa forma, analisamos, em um primeiro momento, como se constitui o discurso sobre o ‘ser professor’, e, posteriormente, trabalhamos as concepções desses sujeitos acerca da língua materna e aspectos a ela relacionados, a saber: concepções de norma culta, gramática, variação lingüística e ensino/aprendizagem de língua materna. Neste trabalho, nos restringiremos a discutir as considerações feitas na segunda parte de nossa tese.

Fundamentados na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, por meio de autores como Pêcheux (1997a, 1997b, 1997c), Orlandi (2004, 2005a, 2005b, 2005c), dentre outros, partimos da **hipótese** de que o discurso dos sujeitos da pesquisa é constituído por vozes conflitantes e contraditórias, sustentadas por diferentes filiações discursivas. Além disso, acreditamos que, apesar de serem (ou terem sido) expostos a diferentes discursos sobre a língua/linguagem, sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre o sujeito etc, os sujeitos da pesquisa consolidam, independentemente do ano em que estão no curso, concepções homogeneizantes e totalizadoras sobre si mesmos ou sobre seu objeto de estudo.

Entendemos que, estando o sujeito na posição de professor-de-língua(s)-em-formação, a sua relação com o ‘saber sobre a língua’ e a história tece sua identidade enquanto falante e enquanto futuro professor, o que, por sua vez, atuará na construção das imagens de seus alunos em relação a esse mesmo saber sobre a língua. Daí a relevância de se compreender a construção do saber metalingüístico por esse sujeito.

1. Fundamentação Teórica

Para que pudéssemos destecer as vozes imbricadas no discurso de nossos sujeitos de pesquisa, apoiamo-nos no emaranhado de fios teóricos que constituem a Análise do Discurso de linha francesa. Dentre esses fios, discutiremos aqui algumas noções básicas que respaldam o nosso gesto de leitura em relação ao *corpus*.

Começamos pela noção de **sujeito**, que é, nesta perspectiva, concebido por um viés psicanalítico. Em outras palavras, rejeita-se a noção de sujeito cartesiano – centrado, racional, consciente – uma vez que se compreende que não há, para o sujeito, posição de exterioridade em relação à linguagem. O sujeito, “irremediavelmente constituído e mediatizado pelo simbólico” (MARIANI, 1999), não é origem de si nem tem acesso a essa origem, antes se constitui na/pela falta, no/pelo descentramento, no/ pelo outro(s)/Outro.

Na verdade, a AD trabalha com a noção de um sujeito que, perpassado pelo inconsciente, se constitui no embricamento da língua, da história e da ideologia. Não há sujeito sem ideologia, nem língua sem sujeito (ou sujeito sem língua), circunscritos (todos) na história.

Desse modo, o que interessa à AD não é o indivíduo empírico, mas o sujeito discursivo que, interpelado pela ideologia, é capaz de produzir sentidos, de se significar, enfim, de se constituir mesmo como sujeito. Portanto, o discurso que analisamos interessa-nos menos por seu conteúdo do que pelo fato de ser assumido por um sujeito que está na posição de professor-de-língua(s)-em-formação.

É importante salientar que essa interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso acontece por meio de sua identificação com a **formação discursiva** (aquilo que pode e deve ser dito de um determinado lugar) que o domina, o que, conforme Pêcheux (1997a), funda a unidade imaginária do sujeito. As razões dessa identificação escapam ao controle do sujeito e se referem às memórias discursivas.

Em relação à posição que o sujeito ocupa ao tomar a palavra, devemos destacar que ela está determinada pelas **condições de produção** do próprio discurso, as quais abrangem tanto o contexto imediato da enunciação (a situação, o assunto, os interlocutores) quanto um contexto mais amplo (contexto sócio-histórico). Além disso, determinantes dos processos discursivos são as **formações imaginárias**, a saber, o jogo de representações “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” (PÊCHEUX, 1997c, p. 82).

Dessa forma, o trabalho de um analista não é descobrir o sentido oculto em um texto, *o que* o texto quer dizer, mas *como* ele funciona, como produz sentidos, uma vez que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1997b, p. 53). Daí se dizer que o **discurso** é sempre efeito de sentido, constituído pela articulação do **intradiscurso** – a dimensão horizontal do dizer – e do **interdiscurso** – o sentido vertical do dizer, aquilo que fala sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (*ibidem*, 1997a, p.163).

Em nosso *corpus*, podemos constatar, que, no discurso dos sujeitos, falam discursos conflitantes, vozes oriundas de diferentes regiões do interdiscurso que provocam a ilusão de que se é ou está na origem do que se enuncia. Talvez se possa argumentar em relação à garantia de que temos do sujeito dizer ou não a verdade ao responder um questionário ou ao produzir um texto. Entretanto, na perspectiva que aqui adotamos, cremos que, ao falar, o sujeito significa. Assim, a questão não está na veracidade ou não de suas respostas, mas nos sentidos que ele inevitavelmente produz ao tomar a palavra, aquilo que se esconde a ele.

2. Sobre o *corpus*

Nosso *corpus* se constitui das respostas dos alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia a um questionário de 22 perguntas; de produções escritas sobre o tema: **Afinal, para que aula de português para quem já fala português?**; e de respostas a algumas perguntas solicitadas após a análise parcial de nossos dados. Vale ressaltar que as respostas foram coletadas entre 2005 e 2007, durante o nosso tempo de regência como professora substituta nessa instituição.

Por meio dos questionários, os sujeitos da pesquisa se posicionaram acerca de aspectos gerais de seu curso (como, por exemplo, o motivo de estarem cursando Letras) e sobre questões específicas das áreas de Literatura, Língua Materna e Língua Estrangeira, as quais, por sua vez, se configuravam como as grandes divisões dentro desse curso de Letras até o momento da coleta de nossos dados.

O curso, organizado em períodos equivalentes a um semestre cada, tinha duração de quatro anos (oito períodos), tendo o aluno opção de fazê-lo no turno da manhã ou da noite e de se graduar nas seguintes habilitações: Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas; Licenciatura Plena em Português/Francês e Respectivas Literaturas; Licenciatura Plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; e Licenciatura Plena em Francês e Literaturas de Língua Francesa.

As questões específicas (sobre Literatura, Língua Materna e Língua Estrangeira) foram formuladas com base em discursos correntes dentro da área dos estudos da linguagem e em dizeres que fazem parte do currículo do aluno. Após a leitura dos primeiros questionários, optamos por focalizar nosso gesto de interpretação na análise do discurso sobre a língua materna e aspectos relacionados a ela, descartamos, portanto, as respostas às perguntas sobre literatura e língua estrangeira, já que extrapolariam a dimensão de nosso trabalho.

Em relação ao discurso da língua materna, elaboramos quatro questões específicas sobre essa área, a saber: (i) **O que é saber bem português?**; (ii) **Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa?**; (iii) **Qual a maior dificuldade que o aluno encontra no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na escola?**; e (iv) **Analise a seguinte situação em sala de aula de português:**

Professora:	Então, gente. Essa oração é classificada como oração substantiva completiva nominal, certo?
Aluno:	Ah nem, “fessora”. Esse trem de português é muito difícil! Num “dô” conta de aprender isso de jeito nenhum...
Professora:	Pois é... pode até ser difícil, gente. Mas, se vocês quiserem falar e escrever direito, tem que estudar isso!

Em nossa análise, consideramos as perguntas **O que é saber bem Português?** e **Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa?** e descartamos as outras duas, uma vez que apresentaram uma certa

semelhança na emergência de sentidos, sendo aquelas suficientemente pertinentes ao objetivo proposto nesse trabalho.

Solicitamos ainda uma produção textual com o tema **Afinal, para que aula de português para quem já fala português?** e mais duas perguntas, no decorrer da pesquisa, a saber: **Você considera que sabe bem português? Justifique a sua resposta** – coletada em situação de exame – e **Você acha que seria interessante se fosse incluída, no curso de Letras, a disciplina “Gramática Normativa”?** **Justifique a sua resposta**, incluída no questionário após a análise parcial dos dados. A primeira pergunta, embora tenha sido solicitada em situação de prova, foi avaliada, semelhantemente ao questionário e à produção escrita, apenas no quesito de ter sido respondida ou não.

Em relação ao questionário investigativo, foram analisadas 83 respostas do primeiro período; 17 respostas do segundo período; 63 respostas do quarto período; 19 respostas do quinto período; 23 respostas do sexto período; 8 respostas do sétimo período; e 16 respostas do oitavo período. Quanto à produção escrita, coletamos 72 textos do quarto ao oitavo período.

Salientamos que as respostas foram transcritas exatamente como coletadas nos textos dos alunos, sem quaisquer correções ou alterações, e que os números colocados ao fim dos recortes selecionados para exemplificar o gesto de interpretação de nosso *corpus* referem-se, respectivamente, ao período cursado pelo sujeito e ao número da determinada resposta, dentre as respostas totais coletadas naquele período.

3. (Des)tecendo os fios

Uma das perguntas do questionário – **Você acha que o curso de Letras modificou a sua forma de ver a língua(gem), o ensino de línguas (materna ou estrangeira) etc? Comente** – direcionou o nosso olhar para um ponto fundamental do discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação com a língua portuguesa: o fato de que sua relação com o saber sobre a língua(gem) está fundamentalmente ancorada em sua relação com a Gramática Normativa (GN). Portanto, achamos pertinente analisar justamente esse jogo – de confronto, conflito – entre o saber constitutivo do sujeito, apropriado antes de seu ingresso no curso de Letras, e o “novo” saber, que lhe fora apresentado durante o curso. Procuramos apontar o embate entre vozes que, sustentadas por diferentes regiões interdiscursivas, constituem a cadeia horizontal do dizer e nos permitem questionar a aparente estabilidade de lugares, de sentidos, de identificações.

Analisamos como se articulam, no intradiscorso, duas vozes principais: a voz do **sujeito-usuário-da-língua** e a voz do **sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação**. A primeira refere-se ao lugar discursivo do sujeito que não se especializou nesse saber “legitimado” sobre a língua – atualmente, representado pela “ciência” da linguagem. Trata-se do sujeito que não cursou Letras ou não fez algum curso de especialização na área de Linguística, Linguística Aplicada ou áreas afins. Já a segunda diz respeito a esse novo lugar de saber/poder ocupado pelo sujeito-aluno. De fato, trata-se de um sujeito que será continuamente exposto a discursos sobre a linguagem e seu ensino, visto que está em um curso de Licenciatura.

A voz do professor-em-formação leva ao questionamento da posição discursiva do sujeito-usuário-da-língua. Desse modo, o primeiro não pode mais assumir, incondicionalmente, sem ressalvas, os pressupostos que sustenta(va)m a posição desse último.

Passemos, portanto, às análises.

Em relação à pergunta **O que é saber bem português?**, elencamos três tipos de marcas lingüísticas que, a nosso ver, apontam para o embate dessas duas principais posições-sujeito, no discurso de nossos sujeitos de pesquisa. A saber: 1. **marcas lingüísticas que expressam contraposição**; 2. **marcas lingüísticas que expressam quantificação**; e 3. **expressões como: saber/ compreender/ entender/ analisar a língua**.

1. Marcas lingüísticas que expressam **contraposição**: nota-se, nas respostas, o uso de orações com valor adversativo, concessivo e o uso do advérbio de negação (“não”), freqüentemente associado a um outro advérbio, em construções do tipo: **não é apenas; não é simplesmente; não é necessariamente saber regras gramaticais, mas também...** que possuem valor aditivo, como no exemplo abaixo.

Saber bem o português significa entender a língua em seus aspectos sociais e saber utilizá-la de forma adequada e conveniente; ou seja, não é ter uma gramática decorada na ponta da língua, isto não é o essencial. (5per:15res)

Aqui o sujeito traz à tona uma voz que, na cadeia horizontal de seu dizer, aparentemente é negada ou descartada. Essa voz – a do saber anterior –, já consolidada, é marcada no discurso do sujeito, apontando a

contraposição entre o saber do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação e o saber do sujeito-usuário-da-língua.

Assim, entendemos que o saber anterior é relativizado em seu *status*, mas nunca de fato eliminado ou apagado. Em outras palavras, saber bem português ainda significa saber bem gramática normativa, ter “domínio” de regras e normas lingüísticas; todavia, significa também algo “além” disso.

2. Marcas lingüísticas que expressam **quantificação**: destacamos aqui os recortes com expressões que, de certa forma, apontam para uma certa mensuração do conhecimento, para a crença em uma totalidade em termos de língua. Trata-se de formulações do tipo: “o máximo possível”, “pelo menos parcialmente”, “tudo”, “dominar/domínio”, “correto/corretamente”, “totalmente”, “completa”. Vejamos.

É saber escrever corretamente o máximo possível, saber falar, com todo os regionalismo, e acima de tudo, é saber respeitar e não criticar as pessoas que não sabem. (1per:81res)

Entende-se agora que só se pode falar (ou escrever) “corretamente” dentro do limite da grande diversidade lingüística, já que a posição sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação imporia a impossibilidade de se assumir o discurso do “falar correto ou dominar a língua em absoluto”. Contudo, se não se pode abarcar a “totalidade” da gramática normativa, espera-se que se fale *com todo os regionalismo*. Assim, saber português seria dar conta de tudo o que preconiza a gramática tradicional até o ponto da possibilidade estabelecida pelas teorias lingüísticas.

3. **Expressões como: saber/ compreender/ entender/ analisar a língua**: elencamos nessa categoria as respostas em que os sujeitos parecem explicitamente assumir a perspectiva de **analistas/avaliadores da linguagem**, marcando-se pelo uso de verbos como ‘conhecer’, ‘entender’, ‘explicar’, ‘compreender’, ‘(não) julgar’. Desse ponto de vista, sabe bem português aquele que conhece a norma culta; entende a existência da diversidade lingüística; e compreende que existem contextos adequados para se usar determinada modalidade da língua.

O sujeito analisa a língua sob o ponto de vista de um cientista: aquele que, segundo a imagem corrente e consolidada no imaginário social, contempla o seu objeto de estudo do lado de fora e tem a função de investigar os “fatos” com imparcialidade. Por isso não lhe caberia tecer juízos de valor, dizendo se algo (no caso, a língua) é correto ou não. Ele deve apenas observar, analisar, compreender – e não julgar – uma suposta realidade. Assim sendo, ele ocuparia uma posição de neutralidade, como no recorte abaixo.

Saber bem Português é saber entender o porquê da fala do agricultor do interior do nordeste por exemplo sem recriminá-lo por não falar a língua culta por exemplo. (8per:3res)

Para o analista-cientista-professor, o *agricultor do interior do nordeste* ou o falante que não domina a língua culta devem ser respeitados e valorizados, afinal eles produzem sentidos por meio da linguagem e, teriam o direito de falar do modo que falam. Todavia, constrói-se para eles um lugar de inferioridade no discurso, lugar que o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação não ocupa, uma vez que compreenderia a língua legítima.

Vale ressaltar que esse lugar de cientista/especialista da linguagem é também o lugar do sujeito logocêntrico, racional, consciente, que pode categorizar e estabelecer dicotomias entre, por exemplo, o sujeito que sabe x o que não sabe; o uso adequado x o uso inadequado da língua, entre o que é legítimo x o que não é.

Após a coleta e análise parcial de nosso *corpus*, achamos interessante aplicar aos sujeitos, durante uma situação de prova, uma pergunta que não foi colocada no questionário: **Você considera que sabe bem português? Justifique a sua resposta.** Essa pergunta nos permitiu entrever algumas imagens do sujeito em sua relação com a língua materna, quando ele é solicitado a, explicitamente, se incluir na resposta.

Um sentido emergente aqui é o do **discurso da falta**: há uma necessidade de se justificar o conhecimento que se possui (ou não), como se o sujeito estivesse sempre em uma **relação de dívida** para com a língua, e mais especificamente com a gramática normativa. Na materialidade lingüística das respostas, podemos notar, sobretudo, o uso das condicionais, das orações adversativas e concessivas, de negações introduzindo a voz que vem questionar a afirmação de que o sujeito saiba bem português ou justificar a sua declaração de não sabê-lo, como se vê nos trechos seguintes.

- *Olhando para o lado da gramática normativa, posso dizer que eu não sei muito o português... (1per:1res)*
- *Sim... mesmo não atendendo fielmente à gramática normativa. (1per:14res)*
- *Sim, pois apesar de não escrever segundo a gramática normativa... (1per:18res)*
- *O que eu não sei bem, é o português idealizado pelas gramáticas normativas... (4per:42res)*
- *... não domino totalmente o que é estabelecido pelo “dialeto social culto”. (6per:5res)*

Se, por um lado, a gramática instaura a percepção da falta da língua no sujeito, por outro, as teorias lingüísticas, aliadas ao discurso pedagógico aparecem, no discurso do sujeito, para suprir essa lacuna. As teorias lingüísticas respaldariam o sujeito por meio do discurso da importância da comunicação, enquanto o discurso pedagógico o faria pela ênfase dada ao aperfeiçoamento contínuo, como se observa nos seguintes recortes.

Do ponto de vista da gramática tradicional eu não sei bem Português, pois eu não domino as regras impostas em tal gramática. Do ponto de vista da lingüística, eu acho que domino bem o Português, pois consigo me relacionar bem nas situações de comunicação em que sou exposto. (4per:1res)

... acho que falta um aprofundamento melhor nas áreas relacionadas a lingüística, preciso fazer um estudo aprofundado da estrutura da língua, analisar os fatos lingüísticos de uma maneira ampla, principalmente rever meus conceitos sobre o que sei sobre a sintaxe. Estou consciente que preciso melhorar, mas estou fazendo um esforço, quero direcionar melhor os conteúdos, fazer uma pesquisa adicional e tentar vivenciar experiências gramaticais dentro da sala de aula. (4per:66res)

cremos que o embate das vozes se marca justamente nessa necessidade de se justificar perante a GN, de “quitar” uma dívida, de compensar uma falta que não se apaga, já que é constitutiva do sujeito.

Também após a coleta e análise parcial de nossos dados, incluímos, no questionário investigativo, a pergunta **Você acha que seria interessante se fosse incluída, no curso de Letras, a disciplina “Gramática Normativa”? Justifique a sua resposta**, por entender que ela poderia contribuir na compreensão dessa relação entre o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação e a gramática normativa, pois se refere especificamente a esta última.

Optamos por analisar os sentidos emergentes nas respostas afirmativas, uma vez que entendemos que estas vão na direção contrária do que se postula no curso. Isto é, cremos que nas respostas afirmativas podemos entrever melhor o confronto de vozes, pois o simples ‘sim’ já se configura como um embate com a voz da formação discursiva que entende que não se deve oferecer a disciplina Gramática Normativa no curso de Letras. Assim, analisamos os efeitos de sentido que vêm à tona quando o sujeito justifica sua posição. Vejamos um recorte de um sujeito do oitavo período.

Acho que seria de grande valia para os nossos futuros alunos que tivéssemos a disciplina Gramática Normativa, porque, embora sejam importantes as discussões teóricas, o que vamos ensinar é a norma padrão, o que nos será cobrado nos concursos, diante de uma sala de aula, nos documentos e trabalhos oficiais será a norma padrão. Indubitavelmente, ao ingressar no ensino superior, os alunos têm uma deficiência enorme no trato com a língua, então, como podemos chegar ao curso de letras e discutir as teorias sobre as normas, se muitas vezes, desconhecemos as normas da gramática tradicional? (8per:15res)

Novamente, como mostramos na análise à pergunta **Você considera que sabe bem português?**, as respostas parecem se construir pelo **discurso da falta**, advinda, por sua vez, do fato, conforme o discurso dos sujeitos, de que a gramática normativa é exigida em situações formais de exames e na “prática” das salas de aula de língua portuguesa. Na verdade, a gramática normativa “falta” porque parece faltar algo entre a teoria e a prática, o que leva à legitimação das formas antigas de ensino.

Por meio da pergunta **Qual o papel de um professor de Língua Portuguesa?**, pudemos analisar as imagens construídas, pelos sujeitos, não apenas em relação à língua portuguesa, mas, mais especificamente ao seu ensino.

Se, por um lado, como observamos na análise anterior, o aluno legitima o ensino tradicional de língua, que prioriza a gramática normativa, e confere a esta uma dimensão de totalidade, por outro, ao discorrer sobre o papel do professor de língua portuguesa, o sujeito, perpassado pelo discurso pedagógico, relativiza o lugar da gramática na escola, enfatizando a necessidade de se contextualizar o seu ensino.

Vejamos.

O papel do professor é influenciar e ativar no aluno o desejo de aprender a língua, e não impor a disciplina como um obstáculo que tem que ser superado. Se o professor expõe o Português como algo obrigatório, o aluno perde o gosto, e a vontade de trabalhar de forma livre e desinteressada com a linguagem. (2per:17res)

Em várias respostas, detecta-se o discurso da necessidade do ensino da leitura e da produção de texto, o que é coerente com as discussões e leituras a que são expostos os sujeitos ao longo do curso de Letras. Entretanto, chama-nos a atenção o fato de que, quando se fala da gramática, constata-se a necessidade, marcada em expressões como *não impor*, *obstáculo*, *obrigatório*, de “amenizar” e, mesmo humanizar, o seu ensino (estabelecendo um diálogo entre a língua do aluno e a língua da escola, por exemplo), o que, por sua vez, denuncia o caráter desistoricizado da abordagem tradicional no ensino de língua materna.

Finalmente, em relação à produção textual solicitada aos sujeitos sobre o tema **Afinal, para que aula de português para quem já fala português?**, reproduzimos abaixo um trecho de uma das produções coletadas, escrita por um sujeito do quarto período.

(...) Já a norma culta, por ser única para todo o país, abrange todos os cidadãos (claro, se todos a conhecessem razoavelmente). Ou seja, o conhecedor da norma culta exerce melhor sua liberdade de expressão, conseguindo compreender mais, e ser mais compreendido do que um não-conhecedor da norma.

É importante ensinar gramática para falantes. Não porque somente assim se fala perfeitamente o português, mas porque o conhecimento dela aplicado amplia o ângulo de abrangência da comunicabilidade do indivíduo. (4per:6res)

Recorrente nas produções é o discurso da norma culta como lugar do absoluto da língua, da perfeição, da unidade, da sistematização em oposição à língua coloquial, que se configura como o lugar do caos e da distorção. Além disso, pudemos perceber a construção da imagem de professor como culpado pelo fracasso escolar e a expectativa de que ele domine e ensine a norma culta, mas sempre através de aulas “interessantes” e “motivadoras”

Considerações Finais

Nossas análises apontam para o fato de que parece haver uma memória da normatividade constitutiva no/do dizer dos sujeitos-professores-de-língua(s)-em-formação que instaura o discurso da falta. Seja a falta do conhecimento da língua – que se crê que poderá ser preenchida pelo estudo, dedicação, esforço. Seja a falta de professores preparados e aptos para ministrar aulas que atraem os alunos. Seja a falta do conhecimento da gramática normativa, que será cobrada fora da instituição acadêmica. De qualquer forma, está sempre lá a falta e a promessa – eternamente adiável – da completude.

Há um espaço de interdição para o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação. Em outras palavras, agora o sujeito, ao falar sobre a língua, se encontra em um *inter-dito*, entre dizeres, entre saberes, entre imagens e vozes conflitantes. Ao tentar articular a imagem que ele tem do saber sobre a língua, a imagem que a instituição, os especialistas ou a sociedade têm desta, a imagem que ele tem que os outros têm dele enquanto professor de línguas em formação, o sujeito tece seu discurso com fios que não coincidem, com vozes dissonantes, com saberes contraditórios, num jogo mesmo de unidade e dispersão.

Apesar de se mostrar afetado pelo lugar do qual fala, apropriando-se dos dizeres das teorias lingüísticas, os sujeitos ainda consolidam, em seu discurso, relações dicotômicas no que diz respeito à noção de língua. Vê-se, por exemplo, a dicotomização entre os pares norma culta x norma coloquial/ regionalismo; unidade x diversidade; língua escrita x língua oral, sendo, normalmente, apenas um dos pólos privilegiados.

Adotamos aqui, com base em uma perspectiva discursiva, perpassada pela noção de sujeito psicanalítico, a posição de que qualquer processo genuíno de ensino/aprendizagem é marcado por deslocamentos, que, por sua vez, são frutos de movimentos de identificação, de des-arranjos de subjetividades.

Creemos que esses deslocamentos passam pelo caminho de se aprender a aceitar e a lidar com a diferença, com o múltiplo, com o heterogêneo, com as contradições, com o equívoco, com o incompleto. Enfim, acreditamos que a possibilidade de deslocamentos dos sujeitos tem mesmo que aceitar o desafio de se conviver com a angústia do infundável adiamento da promessa de se alcançar o UM e de saber que, como

sujeitos falantes, estamos todos presos na rede de significantes, na porosidade da linguagem, irremediavelmente constituídos por vozes em embate.

Referências Bibliográficas

MARIANI, B.S.C. Sujeito e sentido: efeitos de linguagem. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPOLL*, 2000, Campinas. Síntese Anpoll 2000. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; Ferreira, M.C.L. (Orgs.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005b. p. 75-88.

_____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005c.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3 ed. Tradução Eni Pucinelli Orlandi [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HARK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Tradução Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b. p. 61-105.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997c.