

A(s) identidade(s) do professor de língua portuguesa em conflito: entre o discurso de futuros professores e os documentos oficiais

Luciana C. Ferreira Dias Di Raimo
Ana Paula Peron
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar e discutir as representações em um grupo de futuros professores em termos de posições sobre ensino e aprendizagem da língua portuguesa em comparação com um documento oficial, neste caso, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Com base nos conceitos da Análise do Discurso, propomos confrontar os depoimentos pessoais escritos com o documento a fim de identificar, a partir da materialidade linguística, como os elementos envolvidos na constituição de um imaginário da língua portuguesa e seu ensino estão em conexão com as bases do documento oficial. Com o foco nas imagens sobre a língua portuguesa e as práticas de ensino-aprendizagem, consideramos que o sujeito e os sentidos são social e historicamente constituídos em processos discursivos. Nos gestos de comparação entre as Diretrizes e o discurso dos futuros professores, assinalamos uma identidade do vazio que se constitui pela falta do conhecimento na língua materna e a projeção de uma almejada completude na língua a partir de muito esforço e dedicação.

Palavras-chave: Identidade do futuro professor; Análise do Discurso; Diretrizes Curriculares do Paraná; língua portuguesa.

A TÍTULO DE ABERTURA

Realizar um estudo de natureza aplicada a respeito da(s) identidade(s) do futuro professor de língua portuguesa emergente das falas desses professores e de documentos oficiais do ensino de língua nos coloca diante de uma encruzilhada, visto que a problemática da relação língua(gem) e identidade pode delinear-se seguindo diferentes percursos. Trazer para o debate temas como: identidade linguística, discurso fundador, aquisição de línguas e processos identitários, identidade social e letramento, identidade e desconstrução, língua e etnia¹ são

¹ Ver, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos por Orlandi (1987, 1988, 1990, 1992, 1993, 1999), Serrani-Infante (1997, 1998), Signorini (1998), Coracini (1999, 2001, 2006) e Mey (1998, 2001).

algumas das possibilidades. No caso deste estudo, apoiamo-nos em uma perspectiva discursiva de análise, tomando como base a construção da identidade do professor de língua portuguesa na modalidade brasileira, a partir de um movimento no qual o professor significa-se na língua e por essa língua. Nesse trajeto, outro ponto que merece destaque está relacionado ao fato de que as políticas públicas educacionais assumem papel preponderante, tanto quanto ao ensino como à formação profissional de docentes no campo dos estudos da linguagem.

Assim, este artigo tem como propósito considerar não somente as representações trazidas por professores em formação sobre o que é (ensinar) a língua portuguesa, mas também confrontar esses dizeres dos professores com a textualidade de um documento oficial, a nosso ver, relevante para a formação de docentes no Estado em que trabalhamos: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (DCE's, 2006).

Para tanto, nosso trabalho será norteado pelo quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD) e por alguns conceitos da Psicanálise. Assim, apoiamo-nos em uma concepção de texto que não é como mero produto linguístico, mas instância de um processo discursivo do qual fazem parte memórias discursivas e condições de produção.

Dessa perspectiva, consideramos que o sujeito-professor (neste caso, em formação), ao falar de um lugar social que constitui seu dizer, traz consigo uma imagem de língua portuguesa (objeto que ensina e que constitui sua identidade), além de projetar em seu discurso representações do que seja ensinar essa língua. Da mesma forma, também os documentos oficiais constroem uma imagem de professor e de ensino de língua portuguesa, mobilizando, para isso, memórias e imagens ideológica e socialmente constituídas que amparam esses dizeres "oficiais".

Assim sendo, tomando-se como base a categoria das Ressonâncias discursivas², buscamos compreender a repetição de

² Tal proposta de análise, AREDA (Análise das Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), está em sintonia com Serrani-Infante (1997, 1998). Ainda que a proposta AREDA esteja mais diretamente ligada ao estudo dos fatores não cognitivos e de processos identificatórios no que tange à inserção em segundas

itens lexicais e as construções sintáticas em termos de constituição de sentidos predominantes. Com isso, a partir de depoimentos abertos de professores de Língua materna e da textualidade das DCE's, torna-se possível apresentar uma reflexão sobre as representações de língua materna e de identidade profissional do professor na relação sujeito/língua portuguesa, considerando-se os processos identificatórios que estão em jogo na inserção do sujeito, um ser-em-línguas, na discursividade da língua. Além disso, voltar o olhar para a textualidade das DCE's possibilita-nos levantar algumas questões problemáticas atinentes à formação desses professores, na medida em que, de seus depoimentos, emergem contradições e confusões em relação à língua que ensinam e à imagem que eles têm deles mesmos e dessa língua; representações que vão de encontro aos eixos balizadores das DCE's.

SUBSÍDIOS TEÓRICOS ILUMINADORES

Para estabelecer conexões entre discursos e posições identitárias sobre as imagens de língua portuguesa e de ser professor que vêm à tona nas falas de futuros professores de língua portuguesa e nos documentos oficiais, tomaremos por base os efeitos das formações ideológico-discursivas preponderantes sobre os depoimentos, neste caso, escritos, a respeito da relação do sujeito com a língua que tanto o constitui enquanto sujeito, como é também seu objeto de estudo e trabalho profissional. Para tanto, partimos do estudo das formações imaginárias materializadas para os sujeitos – professores e alunos – e as imagens sobre língua veiculadas nos depoimentos e nas Diretrizes, bem como da identificação simbólica que designa a produção do sujeito do inconsciente.

Consideramos ainda que as DCE's, ao se consagrarem como uma diretriz para um ensino mais eficiente e mais

línguas, tal programa de pesquisa pode, também, contribuir de forma substancial para o estudo de aprendizagem/uso de língua materna. Nesse caso, mostra-se necessário considerar os processos de tomada de palavra sobre a própria língua e seu ensino.

moderno, sob um efeito de evidência³, colocam em cena representações de língua e de professor que se relacionam à produção de sentidos em termos de trabalho intelectual: trata-se de um documento que ocupa um lugar social e ideológico legitimado e que está autorizado a dizer como a língua portuguesa deve ser ensinada. Ademais, este documento constrói discursivamente posições para o professor enquanto profissional vinculado ao Estado e a um compromisso educacional pautado nas atuais tendências de ensino de língua.

A constituição das Diretrizes Curriculares do Paraná para o ensino de Língua Portuguesa se deu em virtude das críticas que se esboçavam em torno do documento intitulado “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, que, na década de 90, norteava o ensino de língua portuguesa. Em 2003, no governo Roberto Requião, cogitou-se a formulação de um novo documento em que se esboçassem novas concepções de ensino, língua e sujeito.

Ancoradas em uma perspectiva coletiva de planejamento do currículo da rede pública, as Diretrizes foram, primeiramente, elaboradas pela Secretaria Estadual da Educação do Paraná em meio a um debate com os professores da rede pública de ensino. Em termos de suporte do discurso, as Diretrizes foram publicadas em duas versões preliminares: a primeira, de 2005, que foi enviada aos professores para eventuais análises e sugestões de reformulação e a segunda, de 2006, que foi construída e disponibilizada em formato eletrônico.

Assim sendo, mostra-se necessário compreender, a partir do confronto entre o dizer do professor e a textualidade das DCE's, os efeitos de sentido sócio-historicamente produzidos na relação do professor com a língua portuguesa, tendo como pano de fundo uma noção de sujeito produzido na heterogeneidade, no conflito, no desejo de ser e de não ser, no sofrimento da infundável busca de completude.

³ Entendemos que o documento projeta-se como relevante e eficiente, ancorado justamente na necessidade de promover um ensino crítico e teoricamente informado. Isso ocorre porque as diretrizes funcionam sob a evidência de que é necessário que o Estado intervenha na educação.

Se nosso propósito, neste artigo, relaciona-se diretamente à problemática da identidade, convém abordarmos alguns aspectos desse processo que se insere na busca de completude. A questão de estar preso a uma dada língua e à problemática das memórias discursivas que atuam na constituição dos sujeitos contribui para pensarmos que a identidade é um processo de captura, ou seja, um movimento que parte do exterior em direção ao interior. Nesse sentido, a identidade é sempre um processo tomado em seu sentido plural e incompleto.

Coracini também discute sobre a necessidade de não falarmos em identidade, na medida em que o termo remete ao mesmo, ao uno, ao fixo. Para a autora, é preciso pensar em identificações:

é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes, é preciso compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação. (Coracini, 2003, p. 15)

Em primeiro lugar, para que haja um novo espaço de reflexões e de expansão das possibilidades a respeito dos processos de identificação de professores ou a construção pelas DCE's de uma identidade profissional na área de Letras, mostra-se válida a emergência de uma outra dimensão de análise, a da alteridade.

Conseqüentemente, serão trazidos à baila o inconsciente e o discurso dentro de tal dimensão. Em outras palavras, para se compreender o discurso do professor de língua materna e das DCE's, é preciso ter em mente o fato de que, ao tomar a palavra, o sujeito-professor não é fonte intencional de um sentido que lhe seria transparente, um sujeito dono do seu dizer. Nesse caso, entram em cena o eixo interdiscursivo⁴ (a dimensão de a

⁴ A questão dos eixos horizontal e vertical do dizer, o intradiscurso e o interdiscurso, respectivamente, tem respaldo em Pêcheux (1998). Assim, há, de um lado, a formulação (onde o sujeito intervém) e, de outro, o eixo da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

interdiscursividade constitutiva de todo dizer), ou seja, a determinação sócio-histórica do sentido, cujo controle escapa ao sujeito, e uma concepção de sujeito

não mais visto somente como falante, que encontraria na língua um instrumento para exprimir suas intenções de comunicação, mas sim como um espaço do sujeito afetado pela determinação sócio-histórica do dizer, por memórias discursivas contraditórias. (Serrani-Infante, 1998, p. 245)

Pêcheux (1990, p. 176-177) denominou “ilusão subjetiva do sujeito”, ou esquecimento número 1, da ordem do inconsciente, a ilusão que o sujeito cria para si mesmo de que é um ser uno, integral, colocando-se como centro e origem do seu dizer. Contudo, o seu dizer não nasce nele, visto que o sujeito se caracteriza pela dispersão e retoma sentidos preexistentes.

Desse modo, também é ilusória a ideia que o mesmo sujeito cria para si de que aquilo que diz tem apenas um significado, isto é, a ideia de que todo interlocutor captará suas intenções. Isso porque o sujeito, na seleção entre o dito e o não dito, não tem controle total de seu dizer e deixa resvalar sentidos indesejáveis. Esse esquecimento é o denominado número 2, caracterizado por Pêcheux como ilusão da realidade de pensamento, da ordem do pré-consciente

A partir do conceito de interdiscurso, podemos dizer que existe sempre um discurso anterior, exterior ao sujeito que enuncia, e que sustenta o dizível. Isso significa que as palavras chegam a nós repletas de sentidos diferentes, uma vez que há um já-dito que regula a possibilidade de todo dizer. Assim, para que as palavras tenham sentido em um enunciado específico, “é preciso que elas já façam sentido” (Orlandi, 1999, p. 33). O interdiscurso, ou memória discursiva, diz respeito a um conjunto de formulações feitas e esquecidas que, de certa forma, determina o que dizemos: retomamos em nossas palavras o que pertence ao já-dito – embora ignoremos sua existência –, repetimos discursos que também já foram repetidos.

Ao construir sentidos, os sujeitos mobilizam relações de sentidos nas quais emergem memórias que determinam o que dizemos. Assim, em seus dizeres, os sujeitos professores e os

documentos oficiais de ensino de língua trazem à tona fatos inscritos na memória sobre o que é ensinar/aprender língua portuguesa, de modo que presentifica uma filiação à rede de sentidos, de dizeres esquecidos, sobre esses fatos.

Na medida em que o sujeito é constituído pela memória e pela exterioridade, é válido considerar a relevância das condições de produção na constituição dos sentidos e nos processos de identificação do sujeito. Condições de produção que, necessariamente, compreendem os interlocutores, a situação e o interdiscurso que afeta o modo como o sujeito significa(-se) em uma dada situação. Assim, compreender o imaginário discursivo sobre ensinar língua portuguesa e sobre ser professor dessa língua envolve uma análise dos efeitos de identificação com a língua portuguesa (os fatores discursivos e sócio-culturais), bem como das representações fixas relacionadas às imagens que o professor faz dele e de seu instrumento de trabalho, sua língua materna.

Em relação aos processos identificatórios, a noção de identificação merece ser explicada com maior detalhe. Quando tomamos a palavra, o que está em questão é o agenciamento de significantes, ou seja, um jogo de processos identificatórios. Tal jogo envolve, de um lado, imagens inscritas no inconsciente (identificação imaginária) e, de outro, elementos do saber discursivo, o sujeito do inconsciente e o significante (suporte material do discurso), consistindo na identificação simbólica (uma ordem que o produz como sujeito). Nos termos de Chnaiderman (1998), para que ocorra o reconhecimento do eu com a imagem é preciso que ele esteja imerso em uma estrutura simbólica. Diante dessas considerações, vale citar Lacan (1979) que define o *Um* afrontando qualquer lógica de identidade: o *Um* como tal é *Outro*. E o *Outro* é o lugar da palavra.

Ainda nessa perspectiva, segundo Lacan (1979, p. 96) “é a aventura original através da qual, pela primeira vez, o homem passa pela experiência de que se vê e concebe como um outro que não ele mesmo”. Essa regulação da estrutura imaginária dá-se por meio do registro do simbólico, de modo que a linguagem é condição *sine qua non* de constituição do sujeito.

A partir de uma concepção de sujeito clivado, múltiplo, heterogêneo, entendemos que a análise de enunciações acerca da inscrição na língua portuguesa ou mesmo do documento oficial construindo identidade(s) para o professor de língua nos permitirá compreender as imagens construídas sobre o ser professor. Levando-se ainda em conta a questão do sujeito, apesar de a heterogeneidade ser constitutiva de todo discurso, essa é apagada pelo locutor, que, numa tentativa de ser *Um*, tanto harmoniza o que é diferente quanto apaga as vozes discordantes (Authier-Revuz, 1982, 2004). Tal desejo de dominância faz com que o sujeito feche o seu texto em uma unidade coerente, de tal modo que, negando o *Não Um*, o sujeito mostra seu desejo de ser completo e afirmar o *Um*.

UM PERCURSO PARA AS REFLEXÕES: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

No trajeto de nossas análises, partimos do pressuposto de que “ao significar, o sujeito se significa” (Orlandi, 1998, p. 204) e de que a identidade não pode ser vista como essência. Nas palavras de Coracini (2003, p. 198), tomamos a identidade como no sentido de um processo identitário, “processo complexo e heterogêneo do qual só é possível capturar momentos de identificação”. No que concerne à constituição de um quadro teórico, tomamos como base conceitos advindos da AD e o conceito que deriva da teoria lacaniana de subjetividade – a noção de *identificação* – na medida em que tal referencial contempla, além da organização formal dos elementos linguísticos, especialmente as condições de uso da linguagem e uma concepção de sujeito clivado, heterogêneo, mas constituído pelo desejo de completude.

Assim, o ato de tomar a palavra será entendido como uma forma de inscrição do sujeito na historicidade do dizer. Em consonância com Orlandi (1987), focalizaremos a visão de discurso como um ato de relações dentro de um grupo social, ou seja, tomar a palavra é um ato político com todas as suas implicações: reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades.

Na análise dos depoimentos dos professores, consideramos que o sujeito-professor enunciador não se trata do eu-falante, mas do sujeito-efeito de linguagem; um sujeito desejante, significado a partir da produção do inconsciente (Serrani-Infante, 1998). Também partilhamos da visão de Coracini (2003, p. 244), segundo a qual é preciso compreender o professor “com base nessa visão de sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por vozes que provocam identificações de toda sorte”.

Os excertos que aqui utilizamos foram coletados a partir de depoimentos escritos por sete futuros professores de Língua Portuguesa e suas literaturas provenientes de um curso de Letras de uma universidade pública do Estado do Paraná. A universidade oferece o curso de Letras com duas habilitações - Português e suas literaturas - período matutino e noturno e Letras-Inglês (somente no período noturno), totalizando quatro anos de duração. Por trabalharmos com a identidade do professor de língua portuguesa, voltaremos nosso foco para a habilitação Letras- Língua Portuguesa e suas literaturas.

Em termos de constituição da grade, o curso oferece a disciplina de Língua Portuguesa no segundo e terceiro anos e as disciplinas concernentes ao Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no terceiros e quarto anos, disciplinas nas quais os acadêmicos estudam e entram em contato com o texto das Diretrizes, além de outros textos de comentadores de tal documento. Ademais, os alunos contam com a disciplina de Linguística Aplicada no quarto ano, quando há uma problematização de temas que tangenciam tal documento.

Os depoimentos AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) foram obtidos com um único questionário que serviu à fase de constituição do corpus, dentre as atividades de um curso de extensão oferecido aos alunos-professores do quarto ano do curso de Letras dessa mesma universidade, no ano de 2007.

Analisar ressonâncias discursivas em depoimentos exige que nos atentemos àquilo que é revelado no que é dito (na cadeia, no eixo da formulação), com base na repetição de determinadas unidades linguísticas ou maneiras de dizer que

mobilizam o interdiscurso (eixo da constituição dos sentidos). Dessa forma, a fim de compreender a construção de representações de sentidos dominantes sobre a identidade dos professores, será analisada a repetição de: (i) modos de enunciar presentes no discurso - modo de acréscimos contingentes através das incisivas, glosas, modos de definir por negações e afirmações categóricas e (ii) itens lexicais ou expressões linguísticas semanticamente equivalentes (Serrani, 1993).

Neste artigo, estamos tomando como base somente os depoimentos coletados junto a quatro professores(as) por exceder os limites de um artigo trabalhar com todos os depoimentos coletados durante nossa investigação. Destaca-se que os depoimentos abertos, coletados a partir da forma escrita, giravam em torno das representações de língua portuguesa que esses professores traziam e são representativos da constituição de um imaginário dos professores no que diz respeito às suas representações sobre o que sejam ser professor de língua portuguesa e sobre essa própria língua.

A seguir, apresentaremos o perfil dos enunciadores que participaram de nossa pesquisa. Por questões éticas, utilizamos nomes fictícios para abordar os excertos dos depoimentos de cada participante.

- 1) AP1- Luis, 40 anos, separado, comerciante, experiência somente no estágio de regência;
- 2) AP2- Ana, 26 anos, solteira, bancária, experiência somente no estágio de regência;
- 3) AP3- Ari, 50 anos, casado, assistente administrativo, experiência somente no estágio de regência;
- 4) AP4- Leila, 23 anos, solteira, estagiária na universidade, experiência em um curso preparatório para concursos.

Concomitantemente, elencamos trechos significativos das Diretrizes Curriculares, procurando traçar um confronto das imagens ali constituídas com aquelas representações dos professores.

Nas palavras de Souza (1994), estamos considerando que a identificação é a marca simbólica a partir da qual cada sujeito e/ou grupo social (ou nação) adquire não sua unidade (que se

refere ao ser), mas sua singularidade (que diz respeito ao dizer). E essas representações, sejam nas DCE's, sejam nos depoimentos dos professores, apontam para uma constituição heterogênea e multifacetada da identidade do professor, ora projetada como idealizada pelo próprio professor acerca dele mesmo e da língua que ensina (ou que vai ensinar) e uma identidade teoricamente orientada, construída pelo documento oficial.

A constituição discursiva de língua portuguesa: uma "língua exigente" e uma "arena de conflitos"

Para pensar nas representações de língua portuguesa, primeiramente apresentamos alguns fragmentos (sequências discursivas) dos depoimentos de três alunos-professores (AP⁵), participantes de nossa pesquisa⁶:

SD (AP-1) Não acho a língua portuguesa difícil, acredito que, como todas as outras, você precisa de empenho, dedicação, estudar e praticar sempre.

SD (AP-2) Há muito chão para percorrer ainda até dominar a língua portuguesa. Falta aprender mais sobre regência verbal, nominal, pontuação.

SD (AP-4) Infelizmente, como professora de língua portuguesa, sinto que deveria ter um domínio maior para poder exercitar com mais segurança em sala de aula.

É válido dizer que, no nível intradiscursivo de análise, destacam-se as ressonâncias em torno do item lexical língua portuguesa. Nesse caso, as formas parafrásticas (tomadas como semanticamente equivalentes) tais como: "você precisa de empenho, de dedicação, estudar e praticar sempre", "há muito

⁵ Estamos identificando os professores participantes de nosso estudo com a sigla AP (aluno-professor).

⁶ Salientamos que todos os grifos presentes nesses depoimentos são nossos. Além disso, justificamos nossa escolha em não indicar os enunciadores em virtude de trabalharmos aqui com posições-sujeito que ocupam o lugar dos futuros professores, participantes de nossa pesquisa .

chão para percorrer ainda até dominar a LP”, “sinto que deveria ter um domínio maior para poder exercitar com mais segurança em sala de aula” participam da produção de sentidos que colocam a língua portuguesa como um objeto de desejo a ser alcançado e ao mesmo tempo projetam a identidade do professor a partir de um vazio ou de uma falta.

Temos, então, um esfacelamento da imagem de língua materna como a língua-mãe, na medida em que o português também emerge como “língua estranha” e, nesse sentido, o sujeito parece transitar entre o lugar do erro e da falha e do dito correto e aceito.

Notemos a repetição de formas de dizer por meio de incisa (acréscimos) que se dá a partir do uso da vírgula ou mesmo do fenômeno da justaposição.

No excerto “Não acho a língua portuguesa difícil, acredito que, como todas as outras, você precisa de empenho, dedicação, estudar e praticar sempre”, podemos afirmar que a interrupção da linearidade pela expressão “assim como todas as outras” permite-nos observar um ponto de deriva dos sentidos: toda língua (até mesmo a materna) precisa ser estudada, isto é, até a língua-mãe é em partes desconhecida. Assim, “a inserção de uma nova proposição que interrompe momentaneamente o curso da frase” (Haroche, 1992, p. 129) relaciona-se, justamente, à alteridade do sujeito, isto é, a um movimento de identificação contraditório no espaço de formulação do depoimento que joga com as representações de língua como materna/conhecida e materna/desconhecida.

Nesse sentido, o desejo de controle da língua portuguesa, por sua vez, relacionada a outras línguas, está associado a um efeito de evidência a partir do qual se estabelece uma estreita relação entre esforço/estudos e domínio de uma dada língua, o que faz ecoar vozes oriundas dos livros didáticos, das gramáticas e da escola, quando o ensino da língua restringia-se às listagens de exercícios estruturais e repetitivos a fim de que o aluno “não errasse mais”.

Esse discurso, tipicamente escolar, participa da elaboração de uma imagem de língua vista como gramática normativa e não como linguagem em uso. Nesse caso, a ideologia do esforço

ganha espaços em termos de constituição de um imaginário de língua portuguesa cuja aprendizagem é árida e permeada por muitos exercícios. Temos, então, um esfacelamento da imagem de língua materna como a língua-mãe, na medida em que o português também emerge como “língua estranha” e, nesse sentido, o sujeito parece transitar entre o lugar do erro e da falha e do dito correto e aceito.

Também, destaquemos o fenômeno da justaposição, que irrompe no trecho na sequência 2, a seguir: “Falta aprender mais sobre regência verbal, nominal, pontuação”. Essa construção que se articula à anterior, sem a presença de um conectivo explícito, funciona como um recurso de designação de uma imagem de língua portuguesa. Nas palavras de Pachi (2008, p. 74), há construções que “aparecem justapostas e também se configuram como incidência de um outro discurso, aparentemente regulado pelo sujeito que as insere como explicação para as orações antecedentes”. Neste caso, este tipo de oração justaposta, no eixo da sintaxe, produz a possibilidade, que segundo Haroche, seria a de “dizer-mais” do que o necessário para a compreensão de alguma coisa, o que se relaciona à saturação do dizer.

A expressão entre vírgulas “como professora de língua portuguesa”, na sequência discursiva 3, tomada aqui como uma forma de aposto, atesta o gesto de pontuar com a vírgula entendida aqui como marca de divisões. A vírgula, além de produzir um efeito de quebra da linearidade do texto, permite a instauração da posição-sujeito professor, na medida em que o depoimento da aluna-professora projeta uma imagem, inscrita na memória do dizer, que liga a segurança ao professor em relação à língua que ensina.

Pensando a incisa não como mero acréscimo à formulação, essa forma de dizer atesta para um professor que, ao tentar explicar o que é a língua portuguesa, produz, em seus dizeres, efeitos de sentido em torno do objeto ao qual faz referência, neste caso, a própria língua identificada com uma representação de gramática normativa.

Pensando o contexto de ensino de Língua Portuguesa no Estado do Paraná, se as DCE’s ocupam um lugar legitimado de saberes, apresentando-se como um documento em que se prega

um saber-fazer e como um espaço onde se propõe outro modo de ver a linguagem, compreendendo-a sob uma dimensão dialógica, o depoimento dos professores aponta para uma contradição e um conflito.

Se no documento enuncia-se que “é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões” (DCE’s, 2006, p. 50), os professores ancoram seus dizeres em uma visão de língua como regras a serem dominadas, o que se relaciona a uma concepção de língua tida como uma entidade homogênea.

O professor debate-se na ânsia de praticar, estudar e dominar regras. Esta visão de língua como instrumento distancia-se do que as diretrizes defendem como representação de língua e ensino. Nas Diretrizes do Paraná preconiza-se “uma ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva” (DCE’s, 2006, p. 47-48). Além disso, o documento defende que

o estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto. (DCE’s, 2006, p. 60)

Com efeito, o esforço tão valorizado pelos professores de domínio de regras está diretamente atrelado a uma imagem de língua tida como gramática ou como um sistema fechado. Nas palavras de Coracini (2006, p. 189), o que temos é “a ficção da língua una, da língua da escola, ficção da própria escola, ao querer impor a língua perfeita”. Imagem que se constitui diferentemente das DCE’s que, em seu discurso, fazem ressoar uma imagem de língua enquanto atividade dialógica humana, espaço de conflitos que, embora tenha suas normatizações e regras próprias da gramática e do léxico (e o próprio documento salienta que não se pode fugir delas), admite também o lugar da falha, do equívoco.

No texto das Diretrizes (DCEs, 2006, p. 49), fica patente a defesa de concepção de linguagem que “não se fecha na sua

condição de sistema de formas (...), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos”.

De acordo com Authier-Revuz (1998), a língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento intelectual e objeto de uma prática. Nas representações construídas nos depoimentos dos professores, o que temos é a construção de um mito da idealização do falante, o que reduz a língua a uma prática de expressão de conteúdos linguísticos, produzida de maneira a pôr em destaque as regras legitimadas. As Diretrizes preconizam justamente uma concepção de língua como “arena de conflitos”⁷, espaço móvel de significações, portanto, que deve ser compreendido nas utilizações que adquire em cada gênero discursivo, relacionado, necessariamente, às múltiplas esferas sociais.

Nesse sentido, as DCE's funcionam como espaço de materialização de um discurso que vem de encontro aos depoimentos dos professores na medida em que as representações postas em cena pelo documento – língua heterogênea, híbrida e multifacetada –, ao se entrelaçarem com esses dizeres dos professores, produzem um efeito de confusão e de contradição, na medida em que os professores constroem uma representação de língua una e homogênea.

Em termos de posição-sujeito professor de língua portuguesa, podemos dizer que, no nível intradiscursivo (da formulação), o sujeito marca-se a partir de escolhas linguísticas que, por sua vez, vão dando corpo a uma identidade marcada pela falta. Tomando como base os fragmentos abaixo, a repetição de algumas marcas linguísticas (*no futuro, terei, futuramente*) institui, no depoimento dos futuros professores, a representação de professor como um devir-futuro.

⁷ Destacamos que a expressão “arena de conflitos” está atrelada à visão de Bakhtin/Volochinov (1999, p. 66) para quem : “(...) cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais.”

SD (AP-1) Acredito não estar dominando bem o uso da LP, pois na fala deslizo muito nas concordâncias nominais e verbais. No futuro, pretendo estar melhor.

SD (AP-3) Não, não domino a língua portuguesa e principalmente após o andamento de nosso curso notei que para ser um bom professor terei que estudar muito.

SD (AP-2) Como estudante e futura professora, eu sinto que não domino a LP. Principalmente porque ainda está muito enraizada a ideia de ensino de língua vinculado ao ensino da gramática. E a gramática é um campo que eu não tenho segurança.

SD (AP-4) Considero a língua portuguesa um tanto difícil sim. Gostaria de ter tido aulas mais aprofundadas na graduação para atualmente não a considerar tão confusa, pois há regras que não compreendo bem. Futuramente, posso ter mais segurança de toda a estrutura gramatical da língua.

Materializados nos depoimentos, podemos retomar discursos segundo os quais as posições dos enunciadores são marcadas por um dado conflito identitário: todos assumem que não dominam a língua portuguesa e que precisariam desse domínio por falarem da posição de aluno- professor.

Citando as palavras de Stube Netto (2006, p. 519), é válido assinalar que:

a língua que esse sujeito almeja como sua e que procura ensinar é uma língua que corresponde ao ideal estabelecido como oficial. Por trás da ideia de ‘aprender e entender melhor toda sua estrutura gramatical’ está um sujeito que julga não possuir esse saber, que deseja identificar-se a um ‘sujeito que sabe’: aquele que entende ‘melhor toda sua estrutura gramatical’.

Ora, se o professor projeta-se como um sujeito que “não sabe” é justamente a repetição de formas de dizer por meio da negação que irrompem o discurso e o significam a partir do lugar da falta deste saber, tendo como base o momento presente.

Uma vez que a negação é uma forma de afirmação ou determinação da identidade deste professor, nos depoimentos, a representação do não saber está justamente atrelada à falta de conhecimento gramatical na língua. Assim, a partir de formulações como “eu não domino”, “eu não tenho segurança”, “acredito não estar dominando”, podemos notar a construção de uma representação dominante: a falta de conhecimentos ou no uso da língua vinculada ao conhecimento gramatical ou à norma padrão.

Assim, ao identificar sua identidade com formas de negação que se repetem no texto, uma representação de professor falho e defasado vai ganhando corpo nos depoimentos. A língua portuguesa emerge como uma promessa de que um dia, quem sabe, o professor a conhecerá.

Com efeito, num movimento que liga o presente e o futuro, o professor projeta-se como sujeito que parece vazio, mas repleto de espaços a serem preenchidos pelas regras gramaticais ou pelos conteúdos “tão complexos” atinentes à Língua Portuguesa. Nesse aspecto, notamos também que o professor assume uma posição marcada pela condicionalidade (para ser bom professor, terá que estudar muito). Ou seja, há que se pensar em uma identidade que se constrói a partir de um devir-futuro, como nos excertos: “notei que para ser um bom professor terei que estudar muito”.

Também, vale discorrer a respeito de afirmações categóricas nas quais as formas verbais *há* e *existe* e a forma adverbial *muito*: “há muito chão para percorrer ainda até dominar a LP” ou “existe muito a aprender e sinto que as dúvidas acontecem muito nos momentos de uso”. Tais recorrências participam da representação de sentidos dominantes relacionados a uma distância entre o que se tem e o desejo de completude do sujeito.

Esse aluno-professor de língua se constrói, discursivamente, como professor de gramática, tida como a única possibilidade de trabalho e de abordagem do campo de Letras. Ou então emerge um professor para o qual o trabalho com a língua deve operar somente com as regras, afastando do ensino os conflitos no uso da língua. Dessa maneira, concordamos com

Ghiraldelo (2003, p. 59) para quem “(...) a língua oficial, aos olhos dos sujeitos alfabetizados, é representada como uma língua completa”. Dito de outro modo: em virtude de uma representação de língua como sinônimo de gramática normativa tão fortemente arraigada, tem-se um sujeito-professor frustrado por não dominar a sua língua como ele gostaria ou desejaria. E o domínio de língua sinalizado pelas DCE’s se projeta em uma outra região de sentidos...

O ensino da língua portuguesa, tomando-se por base as Diretrizes,

requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos. A palavra significa na relação com o outro, em seu contexto de produção. (DCE’s, 2006, p. 49)

Outro aspecto abordado nas Diretrizes retoma questões relacionadas a poderes da/na língua. Em sua materialidade, encontramos que “a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos” (DCE’s, 2006, p. 53). Discurso que aponta para uma memória discursiva de língua como espaço de conflitos, ressoando como lugar de acesso aos bens culturais e, portanto, de posse das construções e dos funcionamentos sócio-ideológicos.

Neste caso, os depoimentos seguem outra direção, na medida em que a língua emerge como mero instrumento de trabalho ou de comunicação. Assim sendo, vale discutir a identidade do aluno-professor de língua portuguesa que vive um conflito marcado por uma tensão entre a falta e a completude.

A língua materna emerge como estranha e ligada à perspectiva do controle e domínio. Ao contrário de uma imagem ilusória de língua materna una e homogênea, este aluno-professor depara-se com uma língua porosa e em partes desconhecida. Ou nas palavras de Coracini (2006, p. 195) “língua estrangeira-materna, materna-estrangeira-cuja falta em mim imagino completar, mas é sempre e apenas uma prótese da falta e, como tal, deixa marcas, vestígios da fratura, da sutura”.

Assim, em sintonia com Serrani (2005), é válido, em termos de identidade do professor de língua portuguesa, pensar as consequências e implicações do confronto frente ao novo, ou seja, em relação a uma variedade da língua materna (a variedade padrão, neste caso) que lhe parece tão inacessível.

De fato, segundo Serrani (2005, p. 19) “a relação com outras línguas ou variedades é uma experiência de estranhamento, em direção ao novo, mas pelo mesmo movimento se solicitam as bases mais antigas da própria estruturação subjetiva”. Um professor que, ao se confrontar com a variedade padrão da língua portuguesa, se vê perdido diante do que lhe parece tão inacessível. De fato, é sua estruturação enquanto sujeito que fica abalada, visto que é preciso falar de outro lugar, usar uma variedade que não corresponde àquela que o aluno-professor traz de casa, do convívio com os seus, da informalidade.

Ora, se pensarmos que a língua materna é aquela que constitui em nível consciente a ilusão do sujeito completo, uno, origem do sentido, no caso desses depoimentos podemos pensar na hipótese de um sujeito que não vê em sua língua (tomada como sinônimo de norma culta) um lugar tão seguro assim. Se a língua não é vista pela Análise do Discurso somente como um instrumento, é preciso pensar que a variante não padrão constitui o sujeito que traz consigo uma longa relação com essa modalidade (dialeto). Teríamos, assim, a constituição de um sujeito entre-línguas, nas palavras de Authier-Revuz (1998, p. 227). Esse sujeito deseja não somente conhecer a língua portuguesa culta, mas deseja se tornar um outro, a partir da possibilidade de falar de outro lugar.

Imagens sobre a relação do sujeito com a língua portuguesa: uma língua que escapa

Do lugar ao qual nos filiamos, podemos dizer que o sujeito, ao enunciar, coloca-se como fonte de um dizer. Contudo, esse sujeito diz aquilo que é possível ser dito em termos de determinações do dizer, aderindo a um saber discursivo para que seu discurso faça sentido.

Outro ponto que nos chamou a atenção diz respeito às representações da relação do sujeito (como falante, sujeito de linguagem) com a língua portuguesa. Nesse ponto, temos que considerar que o sujeito é atravessado e habitado pelo Outro.

Segundo Kristeva (1994, p. 283), a subjetividade é “um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas”. Ao pensarmos especificamente sobre os processos de identificação no discurso, podemos comentar que o dizer do professor é marcado por vozes provenientes de diferentes lugares, seja a partir de sua formação, dos cursos que tenha participado ou mesmo dos preconceitos que ele carrega ao longo de toda sua relação com a língua materna.

Considerando essas imagens relacionadas a um desejo de completude e de controle da língua, podemos ressaltar, no depoimento dos professores, uma representação contraditória de língua materna que deve ser objeto impecável, higienizado do erro, da falha, sinônimo de norma culta mas que também pode assumir diversas formas (variedades).

SD (AP-4) A língua portuguesa permeia todas as relações humanas, seja na sua forma formal ou não. Por isso é de suma importância estudá-la e buscar o seu domínio nas suas diversas variedades.

SD (AP-1) A língua portuguesa está presente em todas as manifestações que vivencio. Sinto que domino a LP. Porém, é claro, acredito que sempre surgem dúvidas quanto a construções sintáticas. Além disso, gostaria de ter uma facilidade maior na oralidade.

Nesses fragmentos, os professores em formação enunciam a partir do lugar de falante da língua e se posicionam, de forma contraditória: a língua é ao mesmo lugar da diferença por conta das variedades, mas ainda é um instrumento a ser dominado. Ressaltamos a produção de um sentido predominante a partir das formas parafrásticas semanticamente equivalentes: “por isso é de suma importância estudá-la e *buscar o seu domínio nas suas diversas variedades*” e “A língua portuguesa está presente *em todas*

as manifestações que vivencio. Sinto que domino a LP. Porém, é claro, acredito que sempre surgem dúvidas quanto a construções sintáticas”.

Nesse sentido, pensar a constituição da identidade do professor de língua materna nos leva a problematizar justamente a ilusão do monolinguismo como condição do professor de português, na conjuntura nacional. Este professor projeta-se como um sujeito que habita um espaço entre línguas, mas que resiste à multiplicidade e ilusoriamente almeja a homogeneidade e o controle.

SD (AP-4) Gosto muito da LP, considero-a uma língua bonita e bem elaborada. A LP é um tanto complexa, por isso estudá-la nunca é demais. Acredito que a maneira coloquial aceita na oralidade empobrece a língua. Dói quando ouço o típico pra mim fazer. Não digo que o português que eu falo segue exatamente todas as normas. Mas eu tento ao máximo aproximar-me da língua padrão.

Tomando como base o enunciado acima, vale frisar a identificação do professor com uma língua límpida e apartada dos “erros” e da coloquialidade. Nesse aspecto, o imaginário discursivo que constitui esse dizer está relacionado ao desejo (in)consciente de habitar uma língua perfeita (que, nesse caso, refere-se à língua padrão) de natureza homogênea na qual haja somente espaços para as modalidades cultas da língua. Esse desejo pela forma outra, pela modalidade culta, aponta para um sujeito que vive a saga do bilíngue: a apropriação de uma língua que parece muitas vezes não ser a sua.

Nas palavras de Coracini (2007, p. 149), a língua materna precisa ser vista não somente como aquela em que a criança foi alfabetizada, como registro oficial do país em questão, mas também como a língua do saber “do desejo do conforto e do bem-estar”. Assim, podemos dizer que o sujeito por estar dividido entre variantes da língua portuguesa não concebe essa língua como um lugar seguro.

Com efeito, embora a língua portuguesa tenha sido, na condição de língua materna, adquirida de forma espontânea, ela não pode ser considerada pura, transparente, una, na medida em

que essa língua é lugar de falha e também é espaço no qual há a presença de outros “que deixam resíduos, rastros no inconsciente que se marcam como signo ou letra, e afloram, cá e lá, pela memória que se faz discurso, nas histórias de vida, nas invenções de si” (Coracini, 2007, p. 11).

Este professor carrega esses rastros e (con)vive com marcas de outras variedades que não correspondem às do português-padrão, emergindo como um sujeito entre-línguas: o professor, embora reconheça a existência de variedades da língua portuguesa, deseja ter o domínio e o controle total sobre as regras gramaticais pertinentes à modalidade padrão, numa ilusão, mais uma vez, da transparência da língua e de sua objetividade de sujeito.

Em se tratando das Diretrizes, o que se tem é a projeção da alteridade e da heterogeneidade para a língua. A imagem discursivamente construída para a relação daquele que ensina com seu objeto é de uma língua que constitui esse sujeito e também se deixa constituir por ele, na medida em que está intrinsecamente relacionada ao uso que dela fazem os sujeitos. Para tanto, a proposta de relacionamento do sujeito com a língua portuguesa caminha no sentido de considerar a necessidade de uma abordagem múltipla e não apenas gramatical dessa língua. Neste aspecto, nas DCE's (2006, p. 50), “considera-se o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, que ocorre nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc., quanto dos sujeitos envolvidos nesse processo”.

Assim, as Diretrizes materializam um discurso ancorado na multiplicidade de usos da língua e indicam que seu ensino/aprendizagem deve ocorrer em um processo que abra espaço para professor e alunos refletirem sobre como essa língua permite a produção de sentidos em contextos e situações específicos. Novamente, o que ressoa nesse discurso vai ao encontro de um já-dito sobre o domínio das formas e fórmulas linguísticas com vistas a um domínio da língua.

Acreditamos que este estudo nos serve de ponto de partida para uma compreensão, que pode fundamentar debates futuros, acerca de uma identidade do professor de língua

portuguesa que se depara com o estranhamento, na medida em que ele é constituído por uma língua marcada pela heterogeneidade. Assim, quando o professor se lança na tentativa de enunciar na variedade-padrão, isso nos faz pensar no processo em que “língua possa se transformar de materna (lugar do repouso, da segurança, de realização do desejo fundamental de completude) em madrasta (com todas as conotações que a palavra carrega: interditos, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar)”, nas palavras de Coracini (2006, p. 186).

O que diferencia as imagens de ensino (e de professor de língua) produzidas pelos/nos depoimentos e pelo documento incide no controle da norma e no “domínio” da língua, de um lado e de outro na compreensão e reconhecimento da diferença. Nesse sentido, a partir do lugar de professor, são projetadas imagens de uma necessária perfeição e de um almejado controle total por parte deles no tocante ao conhecimento da língua portuguesa, em sua modalidade padrão. Já no que se refere ao documento oficial, a imagem de língua relaciona-se a uma arena de conflitos, tomando a expressão cunhada por Bakhtin. Um conflito vivenciado pelo professor que não admite a falha ou o erro no uso da língua.

PARA EFEITO DE FECHAMENTO

Ao emprendermos este gesto de leitura acerca da(s) identidade(s) do aluno-professor numa relação com a (o ensino da) língua portuguesa, podemos dizer que as imagens discursivamente construídas são, em sua maioria, divergentes em se tratando dos discursos dos alunos-professores e dos discursos oficiais.

Para os futuros professores, tais imagens coincidem com a representação de um professor sempre em busca de um domínio somente alcançado pelo estudo e por uma grande dedicação, e com uma representação de língua portuguesa como norma culta que precisa ser dominada e conhecida pelo professor para esse ter segurança, pois a língua representa-se como algo que lhe escapa. Essa representação de um sujeito professor e falante

dividido numa espécie de bilinguismo, um sujeito que se desloca entre o não lugar (da sua variante que não corresponde à variante padrão) e o lugar das regras, da norma culta, emerge como problema e como sinal de uma crise de um sujeito clivado, múltiplo, desesperado e perdido por se dar conta de que a sua língua materna (tomada como sinônimo de modalidade padrão) parece-lhe “estrangeira”.

Nesse caso, estar no lugar do não conhecimento, da falta de domínio, ou seja, buscar sobreviver na e à língua é o sintoma de uma identidade que deseja ocupar o lugar da norma culta e extrair de sua variedade toda forma de erro, de falha, do espaço da enunciação. Mas essa mesma identidade se dissolve e se dilacera a partir de momentos de identificação com uma visão mais aberta e mais plural de linguagem que ecoa nos depoimentos.

Essa visão mais plural observada com certa inconstância nos depoimentos dos professores, também, aparece nos dizeres das DCE's. Esse documento oficial discursiviza-se, pois, no sentido de desestabilizar alguns dos sentidos cristalizados e arraigados na memória do professor, produzindo um efeito de língua como espaço de conflitos e de um professor falante dessa língua, inserido em tal “arena” e que joga com a língua a seu tempo, nas mais diversas situações. A língua também é discursivizada como objeto que sempre escapa, porque vai produzindo efeitos de sentido diferentes em cada situação de uso. E, porque se constitui como múltipla, também abre espaço para sujeitos e sentidos múltiplos que (se) significam na e pela língua.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*. As não-coincidências do dizer. Tradução de C. R. C. Pfeiffer et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. [1982]. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: *Entre a transparência e opacidade - um estudo enunciativo do sentido*.

Tradução de Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s)-linguagens-identidade(s)-movimentos: uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 47-67.

CORACINI, M. J. (2007). Identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. In: _____ (Org.). *A celebração do outro: arquivo, memória e arquivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Nossa língua: materna ou madrastra? Linguagem, discurso e identidade. In: SANTOS, Alcides Cardoso dos (Org.). *Estados da Crítica*. 1. ed. Ateliê Editorial, 2006, v. 1. p. 183-199.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. In: _____ (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-195.

GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 57-82.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros a nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, J. *O seminário (livro I): os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MEY, J. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 69-88.

MEY, J. *As vozes da sociedade: seminários de Pragmática*. Traduzido por Ana Cristina de Aguiar, revisão da tradução Viviane Veras. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ORLANDI, E. *A Linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. 2. ed. Campinas, Pontes, 1987.

ORLANDI, *Discurso e leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1988.

ORLANDI, E. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1990.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, E. *Discurso fundador*. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993

ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 203-212.

ORLANDI, E. *Análise do discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas, Pontes, 1999.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED/PR, 2006.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. de Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. (1. ed. 1975).

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD- 69). Tradução de Eni P. de Orlandi. Em GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990 (1. ed. 1969). p. 61-16.

SERRANI, S. A formação do professor e o currículo de língua. In: SERRANI, Silvana (Org.). *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: As identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-261.

SERRANI-INFANTE, S. Discurso e aquisição de segundas línguas: proposta AREDA de abordagem. Coleção *Ensaio*, Porto Alegre, UFRGS, 1997.

SERRANI, S. *A Linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.139-169.

SOUZA, O. *Fantasia de Brasil: as identificações na busca da identidade nacional*. São Paulo: Escuta, 1994.

STÜBE, A. D. Estilhaços: a construção da subjetividade. *Contrapontos* (UNIVALI), v. 6, p. 1, 2006.

Recebido em 22 de agosto de 2010
e aceito em 2 de novembro de 2010.

Title: *Identity(ies) of the Portuguese language teacher in conflict: between the discourse of teachers-to-be and official documents*

Abstract: *This paper aims at analyzing and discussing representations in a group of future teachers as regards their views about learning and teaching the Portuguese language and contrast their views to an official document: the Curriculum Guidelines of the State of Paraná. Based on Discourse Analysis concepts, we propose to confront personal written testimonials with this document in order to identify, through linguistic materiality, how elements involved in the constitution of their imaginary of the Portuguese language and its teaching are connected to the bases of this official document. Focused on language and teaching-learning practices in terms of images, we consider that the subject and the senses are socio-historically and ideologically constituted in discursive processes. Regarding the comparison between curriculum guidelines and future teachers' discourse, we can identify an identity that shows lack of knowledge of the mother tongue and the proposition to acquire the desired thorough knowledge of the language by means of much effort and dedication.*

Keywords: *Future teacher's identity; Discourse Analysis; Curriculum Guidelines of the State of Paraná; Portuguese language.*

