

DISCURSIVIDADES SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução

A “discursividade” (Orlandi, 2001, 92), sobre qualquer questão a respeito da construção dos “sentidos” (Pêcheux, 1997) sobre “identidade” (Orlandi, 2002, p. 38-39; Rodrigues, 2007, p. 107) - entre outros -, de professor, e docente de língua portuguesa é se deparar com um complexo contraditório da “ordem do discurso” (Orlandi, 2001, p. 93) do econômico, da ordem discurso do social, da ordem do discurso que depende de forma direta ou indireta de sentidos das coerções políticas das condições de produção materiais de existência do regional ou nacional em seu aspecto lato e strictu sensu.

O sentido de identidade de professor de forma ampla em relação aos cursos de licenciaturas no Brasil possui sentidos atravessados por questões que dizem respeito a posição de classe social, pois, ainda que de forma empírica, pode-se constatar que a grande maioria de professores do ensino fundamental e médio são advindas das classes sociais menos favorecidas historicamente, ou seja, as classes populares. Também é notório que o espaço construído historicamente de professor no Brasil, nas últimas décadas, a partir da década de 70, vem sendo perdendo gradativamente seu prestígio social, seja em seu aspecto salarial e degradação das condições materiais daqueles que se inscreve e se constitui nesse espaço, seja enquanto representação discursiva de valores sociais, ou seja, o salário do professor configura os sentidos que a sociedade capitalista lhe confere enquanto posição sujeito e sentidos.

Nisso é possível considerar que o quanto é rotineiro as agressões que professores sofrem em sala de aula ou devido ao exercício da profissão (Silva, 2011), e ainda também quanto ao desprestígio social. É importante ressaltar que há esforços por parte do Estado em reverter o atual quadro, particularmente a partir do “Governo Lula” com o piso do magistério entre outras ações.

Outro aspecto da complexa discursividade da identidade do professor é a identidade do professor de Língua Portuguesa. Nisso temos que considerar algumas questões: a) entre as licenciaturas, a que mais oferece cursos, seja nos grandes centros ou no interior do país é a de Português e suas Literaturas, normalmente vem “casada” com a de Língua Inglesa e suas Literaturas; b) outro aspecto que diz respeito as condições materiais de existência é que em muitas localidades do país a opção por licenciaturas diz respeito a existência somente delas, para atender as demandas do ensino fundamental e médio; c) considera ainda que a disciplina Língua Portuguesa e a de Matemática possuem a maior carga horária no sistema de ensino; d) as licenciaturas possuem um custo menor para ao estudante em relação aos outros cursos superiores.

A partir dessas considerações, é possível abstrair algumas questões ainda que elementares: as opções pelas licenciaturas em grandes centros ou no interior acabam por se realizar como uma imposição para o “sujeito” (Orlandi, 2002, p. 99), pois ao se constituir como única opção, o sujeito diante das condições de produção materiais de existência que constitui a possibilidade de inscrever no espaço do curso superior e de tudo que dele pode decorrer, tais como fazer concurso público para outras áreas que não a de magistério;

agregar algum “efeito de sentido” (Pêcheux, 1997, p. 167) a sua posição sujeito em outra função; e mesmo ascender socialmente em relação as condições históricas do sujeito. Pode-se ainda citar a própria questão da concorrência quer via vestibular ou mesmo via ENEM, ou seja, o sujeito em sua condição não consegue pontuação ou obter nota para outras áreas e as licenciaturas se constitui como segunda opção ou a mais fácil.

O último ponto de proposta de reflexão é como se constitui a identidade do professor de Língua Portuguesa em relação ao seu próprio espaço de saber da disciplina em que constitui o sujeito, isso em relação aos estudos de língua e suas literaturas. É significativo na medida em que o Curso de Letras embora possui o seu “próprio” (De Certeau, 2002, p. 201), a prática desse campo do saber ou limiar da “epistemologização” (Possenti, 2005 p. 389) cujo repertório e “produção do conhecimento” (Idem) ainda está relacionada em grande maioria a prática de ensino. Essa prática toma a “língua” (Saussure, 1985 p. 21) não em sua totalidade por questões didáticas e metodológicas, mas as divide em sua forma de organização e sub-áreas (morfologia, sintaxe, fonética/fonologia, história da língua, estilística, semântica, análise do discurso etc.) tendo como referência a forma de ensinar por série e nível de “maturidade intelectual” do aluno.

A forma de abordar o ensino da língua em sua divisão didática e metodológica também se constitui um espaço de “identificação” (Pêcheux, 2002, p. 56) do professor em relação à “prática discursiva” (Idem) do ensino de língua. A forma de divisão da organização da língua e dos aspectos que a constituem não representam apenas divisões que se apresentam por si só, elas possuem determinados sentidos de maior ou menor relevância; sentidos de prestígios inscritos em determinadas “formações discursivas e formações imaginárias” (Orlandi, 1999, p 39) em relação às outras sub-áreas da língua que é um espaço de preferência e disputa entre professores, ou seja, no imaginário discursivo do ensino de língua, ensinar, por exemplo, prática de interpretação e produção de texto, pode ser significado menos em relação ao ensino de sintaxe, ou seja, isso é mais importante ou mais difícil do que ensinar aquilo etc.

Essa complexidade da questão da identidade do professor e docente de ensino de língua é atravessada por outras discursividades: o que é língua e o que é ensino de língua. Essa questão se apresenta e se representa como elementar, no entanto, é uma questão crucial para compreender não apenas a identidade do professor, mas o resultado em alguma medida de sua prática discursiva de ensino de língua. Em relação a isso, há alguns mitos, tabus e sentidos de língua e de ensino que perduram no funcionamento das formações imaginárias apesar de todo avanço dos Estudos Linguísticos em relação ao ensino de língua tanto nos aspectos reflexivos quanto empíricos. Na verdade, a impressão, ainda que empírica é que o professor de ainda não se apropriou de forma definitiva dos avanços da Ciência da Língua, ou seja, da Linguística. Tal fato pode ser constatado em alguma medida, em dois enunciados, mesmo a título de provocação: os cursos de formação de professores, Pedagogia em particular, possuem ou não uma formação consistente em Linguística? Os cursos de Letras em que medida conseguem levar o aluno, futuro professor, a se apropriar da Linguística e seus avanços para a prática cotidiana de ensino de língua?

Por que tais questões como provocação? Em “conversas” com professores do ensino fundamental e médio ainda há um discurso de negação da Linguística, enquanto disciplina norteadora do ensino de língua em detrimento do discurso da gramática como ponto central do ensino de língua. Eis uma questão que diz respeito aos cursos formadores de professores, em particular de Letras, no entanto, a todos os demais.

Sobre essas questões, Rodrigues tece algumas reflexões em “Ensino de Gramática Versus Ensino de Língua” (Rodrigues, 2010) e “Ensino de Gramática” (Rodrigues e Souza, 2009). Elas também exercem uma “tensão” (Orlandi, 2001) de sentidos na construção da identidade, os efeitos de sentidos de ensino

tradicional de gramática (enquanto língua no sentido de conjunto de regras a manusear) chegam a se confrontar de forma intensa com os sentidos de ensino de língua na perspectiva da língua enquanto objeto científico da Linguística na relação com outras áreas, o que contrapõe com os sentidos de ensino meramente de regras normativas, de uma dada conjuntura, a transmitir meramente como verdadeiro ou falso, certo e errado, pode e não pode, é assim e não de outra forma etc. É importante ressaltar diversos parâmetros curriculares sejam do Governo Federal, Estadual ou Municipal sempre contemplam os avanços da Linguística, o que não dizer o professor em sua posição possa se apropriar ou se aproprie de tais avanços.

Essas questões introdutórias compõem a proposta de pesquisa sobre o “Discurso sobre a Identidade do Professor de Língua Portuguesa” a partir das questões teóricas e metodológicas da Análise do Discurso de linha francesa proposta por Michel Pêcheux na França, anos 60-70) e desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil a partir dos anos 80. Para as reflexões ainda convém citar a contribuição não menos significativa de Sírio Possenti que reflete sobre o discurso na relação com a língua.

Estabelecidos esses pontos de partida, o objetivo construído para nossas reflexões é o discurso do cotidiano sobre a identidade do professor de Língua Portuguesa, discurso que se constitui em um espaço menos institucionalizado em relação às formações imaginárias do que se entende por identidade do professor de Língua Portuguesa e as formações imaginárias que operam no cotidiano. Dessa forma, o objetivo geral foi analisar a construção identidade do professor a partir do espaço do cotidiano tendo como recorte a identidade de professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio da cidade de Alto Araguaia

A compreensão da formação de identidade do professor de Língua Portuguesa visa a possibilidade de poder contribuir juntamente com outras pesquisas, visualizar um conjunto de práticas não discursivas, discursos, sentidos, gestos e jogos de enunciar não enunciando. Nisso reside o fato de compreender de um outro ponto de referência a relação entre o professor a disciplina, o professor e a carreira do magistério e em alguma medida a relação com professor com seus projetos pessoais e a construção de sua carreira.

Nesse sentido, talvez seja possível compreender em alguns dos aspectos os “objetos e temas do discurso” (Rodrigues, 2011, p. 51-52) via prática discursiva e não discursiva de alguns dos resultados do produto do professor: ensinar Língua Portuguesa. Isso por que em grande medida o discurso do cotidiano sobre o desempenho do professor e dos alunos, diz respeito aos aspectos formação, de qualificação, de condições matérias de existência profissional (salário), recursos didáticos pedagógicos etc. Não se quer insinuar que isso não seja um fato predominante e extremamente relevante, no entanto, elaboramos uma questão que indaga em que medida a identidade pode ou se constituir em um sentido de identificação a tal ponto de se ter uma prática diferenciada em relação aos outros. Ou dito de outra forma, um professor interpelado pela disciplina e seus aspectos pode ou não ser um professor diferenciado no ensino de Língua Portuguesa? Espera-se que no bojo dos dados essa questão possa demandar sentidos.

I- DO “SER PROFESSOR”

Pensar no processo de construção de uma identidade para o professor, em especial do professor de língua portuguesa acaba nos obrigando a olhar para as discursividade relacionadas a essa profissão e para a memória histórico-discursiva da mesma. Geraldi, (1997, p. 83) ao discutir a construção do conteúdo de ensino nos aponta esse caminho como necessário.

Pensar nos sentidos da palavra “professor” é observar a presença de uma imanência e uma transformação com o passar do tempo, uma vez que estes (os sentidos) estiveram desde sempre ligados aos sentidos de ensinar. Todavia a relação do sujeito professor com as práticas de ensinar foram se transformando ao longo do tempo..

Geraldi (2000, p. 84) discute essa questão a partir da divisão em três fases que mostram a relação do sujeito professor com a produção do conhecimento e com a prática de ensino. Uma primeira fase seria marcada pela figura dos mestres que, pagos pela comunidade, por outros mestres ou mesmo não sendo pagos tinham como característica o fato de o conteúdo que ensinavam era resultado de suas próprias reflexões com o conhecimento, ou seja, ele ensinava o conhecimento que ele próprio produzia. No dizer de Geraldi eram as chamadas escolas de sábios (GERALDI, 2000, p. 86). Sócrates, Platão, Varrão, Galileu são representantes dessas escolas que eram baseadas na liderança de um pensador e na presença de seguidores que produziam o conhecimento junto com eles, não havendo.

Esse modelo irá perdurar até a chegada do Mercantilismo quando a universalização das escolas faz surgir uma grande necessidade de instrução. O mestre já não é aquele quem produz o conhecimento, mas há a construção de uma outra identidade: a de um mestre que transmite um saber construído por outro. Surge aqui a figura do professor. Segundo Geraldi (2000, p. 87), “De produtores a transmissores: uma nova identidade; do outro lado do fio, também uma outra identidade: de discípulos a alunos.”

Já Nóvoa (1999, p. 68) a partir do posicionamento de diferentes autores traz uma reflexão referente à condição atual da profissão do educador. De acordo com Nóvoa os professores se encontram presentes em muitos discursos envolvendo a educação, porém não são valorizados como deveriam. Sendo assim, o docente precisa promover uma constante busca de sua identidade profissional em busca de melhorias não aceitando as desvantagens profissionais que o sistema educativo oferece.

Segundo Nóvoa (1999, pag.68) em meados do século XVIII, ocorreram na Europa algumas mudanças do ensino. É principalmente nesse período que a profissão de educador deixa de estar ao encargo de religiosos e passa a ser praticada por não religiosos. Daí por diante houve uma mudança no padrão para o professor que até então, possuía características semelhantes a dos padres.

Com essa mudança e os esforços dos docentes, os educadores passam a ser reconhecidos por suas ações pertinentes à educação e o estado reconheceu os educadores profissionalmente, caracterizando a hierarquização, homogeneização e unificação dos profissionais da educação, estabelecendo aos professores valores políticos e sociais, diante de sua importância social. Com esse reconhecimento os docentes passaram a ser considerados profissionais especialistas e a escola passa a ser reconhecida como porta para a ascensão social.

O século XIX trouxe em seu bojo o desenvolvimento das instituições educadoras. Devido ao crescimento da busca das demandas oriundas da sociedade surgiram a institucionalização da formação específica e especializada. A partir de meados do século XIX, o ofício docente passa a ser considerada por indefinições por lugares em classes sociais e tendem a se agrupar, criando sua própria identidade na forma de uma “sociedade docente” como meio para se proteger e se organizar. No início do século XX houve a

expansão do reconhecimento do professor por suas atuações nas associações profissionais de docentes e pelo conjunto de regras e valores que ele representava socialmente.

Nóvoa (1999, pag.72) ressalta que embora a profissão de professor continue sendo reconhecida como importante pela sociedade moderna os professores não são valorizados na sua integridade e dignidade. Seus salários não conseguem custear seu próprio sustento, os regulamentos para adentrar em um curso de formação são impróprios e a formação inicial e continuada é considerada muitas vezes, indevida. Para o pesquisador os docentes vêm sofrendo com a desvalorização profissional ao decorrer dos anos o que causa desconforto na profissão gerando insatisfação pessoal e a diminuição do rendimento profissional dessa categoria. Esta realidade tem origem na crise da educação e tem sido bastante referida em estudos e pesquisas de vários estudiosos e teóricos contemporâneos.

Os estudos de Hameline (apud NOVOA, 1999, pag.78) em relação as ações pedagógicas enfatizam que o docente precisa ser um profissional prático, que tenha em seus objetivos a busca pela modernização em suas práticas escolares, diversificando as várias maneiras de realizar os processos de ensino pensando no melhor para seu aluno. Para Hameline (idem), a prática docente compreende diversas dimensões, que são assentadas por diferentes interesses, sendo necessário que o professor tenha consciência referente as suas ações para tentar solucionar os problemas enfrentados durante sua vida docente com ênfase no coletivo social dos professores, o prestígio referente a profissão e a posição social do docente.

Sacristán (apud NÓVOA, 1999, pag.92) considerando a sua afirmação devido a definição cultural do trabalho do educador aponta para o fato de que a disputa social em função da educação estabelece distintas reivindicações em relação à profissão, pois o crescimento da sociedade aumenta gradativamente as responsabilidades da escola e o desenvolvimento referente às práticas educacionais trazidas pelo professor.

É importante salientar, segundo Sacristán que os professores assumem a profissão já com um enorme desafio, pois a cultura da atual sociedade é que o professor tem a necessidade de educar seus filhos e realizar tarefas que antes eram exclusivas dos pais. Sendo assim, o professor fica impossibilitado de realizar suas tarefas educativas em função dessa necessidade de complementar a educação que deveria vir da família, o que, em certa medida o impede de realizar sua prática de forma plena, culminando com a desvalorização do educador.

Esteves (apud Nóvoa, 1999, pag. 98) ressalta que as mudanças sociais, que vem ocorrendo influenciam na vida pessoal e profissional dos educadores criando novos desafios para suas práticas e isso explica as várias tentativas de reformas educadoras referentes a profissão, pois a sociedade tem sofrido diversas transformações, nem sempre acompanhadas pelo sistema educacional, o que ocasiona um desgaste da imagem social da educação e do professor, já que, nem a sociedade acredita que a educação existente possa ser melhorada ou modificar o seu futuro (ESTEVES, apud NÓVOA, p. 98). Diante dessas dificuldades os professores se sentem desmotivados em relação ao novo cenário da educação reagem de forma diferente diante dessa situação, o que acaba resultando em crises de identidade nos docentes.

Nóvoa (1999, pag. 98) traz ainda as considerações de Woods segundo o qual só existe uma situação de ensino que é a criatividade que pode ser percebida através da experimentação inesperada ou repentina. Nessas duas opções, o educador que usa da criatividade, tem melhor condição de elaborar seu trabalho e obter sua satisfação pessoal e profissional.

Cavaco (apud NÓVOA, 1999, pag.106) acredita que é necessária uma reflexão sobre o verdadeiro ofício de ser profissional da educação e considera em suas teorias o tempo de mudanças da atualidade, observando a fase da profissão que o educador está inserido e as relações entre os profissionais educadores e o percurso profissional em sua individualidade.

Cavaco (1999, pag.106) o argumenta que as intuições que formam docentes, possuem uma ampla capacidade de transformação da realidade que a profissão professor se depara, pois, essa junção tem o poder de qualificar a formação profissional do docente com intenção de obter uma educação adequada e anexa a sociedade, com o intuito de produzir melhorias para o profissional e para a educação.

I – UM OLHAR SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO

Pensar no processo de construção de uma identidade para o professor, em especial do professor de língua portuguesa acaba nos obrigando a um olhar para as discursividades relacionadas a essa profissão e para a memória histórico-discursiva da mesma. Entretanto cumpre-nos inicialmente trazer aqui o sentido que damos à noção de identidade, haja vista esse ser um conceito discutido em outros vieses teóricos.

Ao discutir a noção de identidade, Hall (2003, p. 7) aponta para o fato de que as antigas identidades estão em declínio, o que abre espaço para o surgimento de novas identidades. O indivíduo, antigamente considerado como “uno”, passa a fragmentado, fruto do que Hall chama de “crise da identidade”: parte de um processo maior de mudança que vem fragmentando as noções que permitiam ao indivíduo uma sólida ancoragem enquanto indivíduo social.

Partindo desse princípio, Hall (ibidem, p. 10) aborda o sujeito com base em três concepções de identidade. A primeira diz respeito a um sujeito denominado “sujeito do iluminismo”, compreendido como um indivíduo centrado, contínuo, unificado e dotado de razão, cujo núcleo interior surgiria com o nascimento do indivíduo e com ele se desenvolveria, permanecendo sempre o mesmo ao longo da vida, numa concepção individualista de sujeito e identidade.

As mudanças ocorridas no mundo moderno tornaram, porém, insuficiente essa concepção de sujeito, uma vez que este também é formado em sua relação com outros sujeitos, mediadores dos elementos pertencentes à sua cultura (valores, sentidos e símbolos). Dessa forma, Hall (op. cit.) desenvolve a concepção de “sujeito sociológico”, rompendo com a idéia individualista marcada na concepção anterior. O núcleo interior começa a fragmentar se e o indivíduo passa a ser composto de várias identidades, num processo constante de diálogo entre o mundo interior e o exterior, que torna móveis e frágeis os registros que ancoravam a identidade.

Já o sujeito “pós-moderno” (ibidem, p. 11) é fruto desse ambiente de mobilidade. A identidade deixa de ser fixa, essencial ou permanente. O sujeito assume diferentes identidades não ligadas ao redor de uma unidade desse sujeito, mas contraditórias, que se vão deslocando, transformando-se continuamente segundo diferentes posições que o indivíduo assume, historicamente, nos sistemas culturais.

Na perspectiva da linguagem, é a partir das práticas da linguagem que a identidade é formada, não sendo um lugar pré-definido, mas constituído no momento da enunciação, considerando-se aí o contexto social e histórico. De outra perspectiva teórica, a dos estudos linguísticos, para Lopes (2002, 36), “os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade”, considerando ainda que os indivíduos possuem identidades variadas na sociedade, as quais se inscrevem em práticas discursivas

diferentes por meio dessas múltiplas identidades. Rajagopalan (2002, p. 71), ao discutir as políticas de representação, considera que as identidades são definidas estruturalmente, dentro das relações que as opõem umas às outras, surgindo a partir do momento em que existem grupos que a reivindicam “com empenho e fervor contínuos” (Rajagopalan, 2002, p. 86), negando-as ou afirmando-as.

Esses três posicionamentos acerca da identidade – seja como quer Hall, para quem há uma crise da identidade do sujeito pós-moderno, a quem não cabe uma identidade fixa, mas sim várias identidades constituídas historicamente nos sistemas sociais, seja como aponta Lopes, para quem a identidade é formada na prática de linguagem, sendo constituída no momento da enunciação ou ainda pela posição adotada por Rajagopalan para quem as políticas de representação são responsáveis pelo surgimento das identidades – apontam para duas questões: a primeira, para a dificuldade de se estabelecer uma noção de identidade, fato reconhecido tanto por Hall quanto por Rajagopalan; a segunda, para o fato de que o sujeito não possui uma só identidade, mas sim várias, que são definidas num construto histórico social, no momento da enunciação.

Pêcheux (1997a, p. 53) afirma que o espaço no qual a análise do discurso pretende trabalhar é aquele lugar de interpretação que surge nos pontos de deriva de toda sequência de enunciados. Esses pontos de deriva não surgem aleatoriamente, mas num jogo em que o “discurso-outro” surge como espaço virtual de leitura desse enunciado (ibidem, p. 55), no qual reside a possibilidade do interpretar, não como resultado de uma aprendizagem, mas a partir de suas filiações históricas, “sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras” (ibidem, p. 54).

Tomar essas filiações identificadoras como ponto de partida para discutir uma possível noção de identidade pelo viés da análise do discurso francesa nos é pertinente desde que discutidas a partir do papel exercido pela memória (Pêcheux) nesse processo de interpretar. Dessa forma há que se refletir acerca da forma como o sujeito é afetado por essas redes ao ocupar uma determinada posição sujeito, historicamente constituída.

Nesse sentido podemos pensar que essas filiações identificadoras seriam filiações a discursos identitários. Assim, é importante salientar que a AD então, não lidaria diretamente com um conceito de identidade, mas sim com que produzem sentidos de identidade, no sentido de que eles refletiriam um lugar, ligado a uma memória determinada e relacionado a um grupo de sujeitos que partilharia, em alguma medida, desse mesmo espaço.

Entretanto cumpre-nos inicialmente trazer aqui o sentido que damos à noção de identidade, haja vista esse ser um conceito discutido em outros vieses teóricos.

Na perspectiva da Análise do Discurso (AD) materialista, conforme desenvolvida por Michel Pêcheux e Eni Orlandi, o conceito de identidade é compreendido como um efeito discursivo e ideológico, e não como uma essência ou propriedade fixa do sujeito. Pêcheux (2014, p. 82) afirma que “o sujeito não é a origem do sentido, mas sim um efeito das formações discursivas que o constituem”, o que significa que a identidade é produzida no interior de relações de poder e estruturas linguísticas historicamente determinadas.

A identidade do professor, por exemplo, não é uma categoria natural, mas uma posição-sujeito construída no jogo de sentidos que a sociedade atribui a essa figura. Quando um docente diz “eu sou professor”, essa afirmação não emerge de uma consciência autônoma, mas de um interdiscurso que já define o que significa ser professor em um dado contexto histórico. Orlandi (2012, p. 45) destaca que “o sujeito se constitui na linguagem, mas essa constituição é sempre atravessada por disputas de sentido, já que o discurso

é um campo de lutas". Assim, a identidade docente pode ser associada a discursos de autoridade (como na tradição escolar), a discursos de precarização (como nas críticas às políticas educacionais) ou a discursos de resistência (como nos movimentos sindicais).

Um aspecto fundamental nessa abordagem é o esquecimento nº 2, conceito pecheuxiano que explica como o sujeito apaga a determinação histórica de seu discurso e vive sua identidade como algo natural. Pêcheux (2014, p. 91) explica que "o sujeito se esquece de que sua fala é um efeito de redes discursivas anteriores e acredita ser o autor pleno de suas palavras". Um professor que diz "eu escolhi ser professor por vocação" pode estar reproduzindo um discurso religioso ou meritocrático sem perceber que essa "vocação" é um constructo ideológico que mascara condições materiais específicas (salários, formação, valorização social).

Além disso, a identidade não é um lugar estável, mas um processo de identificação e desidentificação. Orlandi (2012, p. 67) ressalta que "o sujeito não apenas ocupa posições discursivas, mas também pode deslocá-las, ressignificando sentidos". Um professor que se assume como "educador popular" em vez de apenas "transmissor de conhecimentos" está fazendo uma operação política de ressignificação, contestando discursos hegemônicos sobre educação.

Portanto, na AD materialista, a identidade é polissêmica, histórica e conflituosa, sempre marcada por relações de poder. Ela não existe fora da linguagem, mas se materializa em gestos, instituições e corpos, como no caso do professor cuja identidade é disputada entre discursos de valorização e desvalorização profissional. Como afirma Pêcheux (2014, p. 103), "não há sujeito fora do discurso, e não há discurso fora da ideologia", o que nos leva a entender a identidade como uma ficção necessária, sempre em tensão com as estruturas que a produzem.

1. Metodologia

A questão metodológica possui dois pontos de ancoragem, uma diz respeito a constituição do próprio questionário e tudo que dele decorre (aplicação e análise). A outra diz respeito ao próprio modo de funcionamento do discurso em relação ao "dispositivo de análise" (Orlandi, 1999, p. 59), ou seja, como ter acesso ao funcionamento do discurso (analisá-lo) se ele possui uma opacidade enquanto seu próprio modo de existência? Para Orlandi (1999, p. 61), cabe ao analista construir alguns procedimentos de análise que resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído de analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. Nesse lugar, ele não reflete mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no simbólico que é seu alvo (...). Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. Esse procedimento metodológico se distancia em muitos de análises meramente de conteúdo, positivistas ou mesmo fenomenológicas, não se trata de analisar o que pretensamente o sujeito quis dizer ao enunciar, mas de analisar como ele pode enunciar na construção histórica tais sentidos e não outros. É nesse sentido que os dispositivos e gestos de interpretação podem compreender dois momentos (idem, p. 60-61):



a. em um primeiro momento, é preciso considerar que interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;

b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação com os objetos simbólicos que o analista, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação.

Assim, o processo metodológico é um se deparar com as “coisas-a-saber” (Pêcheux, 2002, p. 55), essas que constituem no/pelos discursos, produzem efeitos de sentido, e ainda Pêcheux (idem, p. 57), a questão da análise é uma questão “face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade.”

Outro ponto importante enquanto procedimentos metodológico diz respeito a construção do corpus que constitui o espaço de materialização discursivo será a construção de “questionários discursivos” (Rodrigues, 2011) que possui como referência a discursividade do “cotidiano” (Idem). Isso em relação também aos sentidos, aos sujeitos e aos discursos fluídos em relação às formações imaginárias que operam nas formações discursivas da ordem dos discursos com certa “estabilidade” sobre professor, docente de Língua Portuguesa, ensino de língua.

Assim, constituir um corpus a partir de manifestações nas redes sociais

#####V#\$\$*(#####

#####V#\$\$*(#####

#####V#\$\$*(#####

#####V#\$\$*(#####

#####V#\$\$*(#####

#####V#\$\$*(#####

#####V#\$\$*(#####
#####

Possenti, S. Teoria do Discurso, Um Caso de Múltiplas Rupturas. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (orgas.) *Introdução à Linguística. Fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. 2ª. Ed. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2005.

RODRIGUES, M. R. *MST: Discurso de Reforma Agrária pela Ocupação. Acontecimento Discursivo*. Tese de Doutorado em Linguística, IEL-UNICAMP. Campinas-SP, 2007.

____ e SOUZA, A. C. S. de. Ensino de Gramática. *Web-Revista Página de Debate: questões de Linguística e de Linguagem*. Ed. 05, Maio/2009, pág. 01-09. <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/>

____. Ensino de Gramática versus Ensino de Língua. *Revista Guavira Letras/UFMS*. Ed. 10, Fev/2010, pág. 01-15. <http://www.cptl.ufms.br/guavira/index.html>

____. *Discurso de Representação do Negro Cotista da UEMS*. Tese do Pós-Doutorado (Análise do Discurso), IEL-UNICAMP, Campinas-SP, 2011.

____. Complexo de Objetos e de Temas: condições de produção do discurso. In: *Linguagem, Identidade, Gênero, História*. Rio de Janeiro-RJ: Litteris/Quartica Premium, 2001. Pp. 49-63

SAPIR, E. *Linguística Como Ciência*. Rio de Janeiro-RJ: Livraria e Editora Acadêmica, s/d.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 20 ed. São Paulo-SP: Cultrix, 1995.

SILVA, S. A. B. V. DA. *Violência Discursiva na/da Escola*. Dissertação de Mestrado em Letras (Linguística), UFMS-CPTL. Três Lagoas-MS, 2012.