

LETRAS: UMA PAIXÃO ADQUIRIDA

Prof. Dr. Paulo Cesar Tafarello

UNEMAT – NEAD - FAPEMAT¹

Resumo

O presente artigo visa apresentar alguns resultados do Projeto de Pesquisa “Análise do Discurso de Identidade do Professor de Língua Portuguesa de Alto Araguaia”, que visa analisar como os discursos de identidade produz sentidos em relação à prática pedagógica desses profissionais bem como como esses discursos identitários produzem sentidos sobre os sujeitos que ocupam a posição sujeito professor de língua portuguesa em Alto Araguaia.

APRESENTAÇÃO

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

¹ Projeto de pesquisa desenvolvido com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso - FAPEMAT

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 o 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 imaginários 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, sendo que, os objetivos específicos foram:

- a) analisar a construção do discurso sobre ensino;
- b) analisar o discurso sobre os sentidos sobre Língua Portuguesa enquanto área do conhecimento técnico-científico;
- c) analisar o discurso sobre opção pelo curso de Letras, em particular ensino de língua;
- d) analisar o discurso sobre o espaço da prática discursiva de ensino de Língua Portuguesa;
- e) analisar a construção do discurso da relação identitária do professor com a disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio;

f) analisar a representação discursiva que o professor de Língua Portuguesa possui de sua disciplina e de si;

g) analisar os sentidos da divisão didática e metodológica da disciplina Língua Portuguesa no cotidiano escolar;

h) analisar a discursividade sobre a prática didática e metodológica do ensino de Língua Portuguesa.

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.

II - METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

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 metodológicos diz respeito a construção do corpus que constitui o espaço de materialização discursivo foi a construção de “questionários discursivos” (Rodrigues, 2011) que possuem 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.

A construção do questionário discursivo tem como referência o objeto da pesquisa que se constitui no espaço denominado cotidiano e aos objetivos gerais e específicos da pesquisa. Nesse sentido, a aplicação do questionário se realiza dada as condições de produção de aplicação do questionário; a descrição do ritual de aplicação faz parte das condições de produção do discurso; as perguntas funcionam como provocação de discursos; as respostas se constituem em discursos que funciona independente da pergunta/provocação em grande medida.

Assim, a construção do corpus via questionário discursivo tem sido uma questão que desafia a Análise do Discurso, pois, ao analista se deparar com o “real do sentido” (Orlandi, 2001, p. 59) e dele “abstrair” os discursos, há um encontrar-se com o real do discurso, no entanto, ao analista depreender o gesto de construção do corpus para dele abstrair os discursos, há uma diferença de “gestos” em que o analista se debruça. Pensar a construção do questionário é em alguma medida mobilizar questões metodológicas que constituiu o gesto de constituição da própria disciplina: ruptura.

Por outro lado, os “resultados” desses questionários (discursos) demandam uma metodologia de trabalho que deve trazer uma estabilidade em sua utilização, ou

seja, deve ter a possibilidade de trabalho com corpus de diversos tipos e tamanhos. Nesse sentido optamos por utilizar para o tratamento inicial do corpus (organização e agrupamento em discursos) o software Iramutec [®], um software gratuito e desenvolvido sob licença da open source, GNU GPL (v2). ancorado no ambiente estatístico do software R e na linguagem de programação python.

O Iramutecq permite diferentes tipos de análise de dados textuais, desde a lexicografia básica chegando a análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Seus tipos de análise são: (Cf. CAMARGO e JUSTO, 2013, p 1.)

“Nas análises lexicais clássicas, o programa identifica e reformata as unidades de texto, transformando Unidades de Contexto Iniciais (UCI) em Unidades de Contexto Elementares (UCE); identifica a quantidade de palavras, frequência média e número de hapax (palavras com frequência um); pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (lematização); cria dicionário de formas reduzidas, identifica formas ativas e suplementares.

Na análise de especificidades, é possível associar diretamente os textos do banco de dados com variáveis descritoras dos seus produtores; é possível analisar a produção textual em função das variáveis de caracterização. Trata-se de uma análise de contrastes, na qual o corpus é dividido em função de uma variável escolhida pelo pesquisador. Por exemplo, é possível comparar a produção textual de homens e mulheres em relação a determinado tema.

O método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) proposto por Reinert (1990) e utilizado pelo software ALCESTE classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas). Esta análise visa obter classes de UCE que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes. O IRAMUTEQ também fornece outra forma de apresentação dos resultados, por meio de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD (Análise Pós-Fatorial) que representa num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD. A interface possibilita que se recuperem, no corpus original, os segmentos de texto associados a cada

classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados.

A análise de similitude se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (Marchand & Ratinaud, 2012).

A nuvem de palavras as agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus.

É importante ressaltar que o software em questão não realiza a análise discursiva em si. Seu papel é contribuir com o analista para a organização do corpus e facilitar seu agrupamento em formações discursivas. Não há que se ignorar aqui o trabalho do analista de discursos, uma vez que a própria seleção do material que constituirá o corpus já é em si, um gesto de interpretação (ORLANDI, 2011).

Ao contrário das ciências positivistas, a diferença de resultados resulta do fato de que, se a teoria e o método, assim como o objeto da análise de discurso, formam um corpo estabelecido, têm suas constantes, no entanto, na construção do dispositivo analítico (1989), a questão posta pelo pesquisador, a maneira como ele considera seu material, construindo o objeto de sua análise, seus objetivos e seu campo //teórico, onde se dará a interpretação dos resultados de sua compreensão, podem trazer contribuições sempre diferentes e extremamente frutíferas para o conhecimento do objeto simbólico em questão e a observação dos processos de significação. A interpretação é aberta e a significação sempre incompleta em seus processos de apreensão.

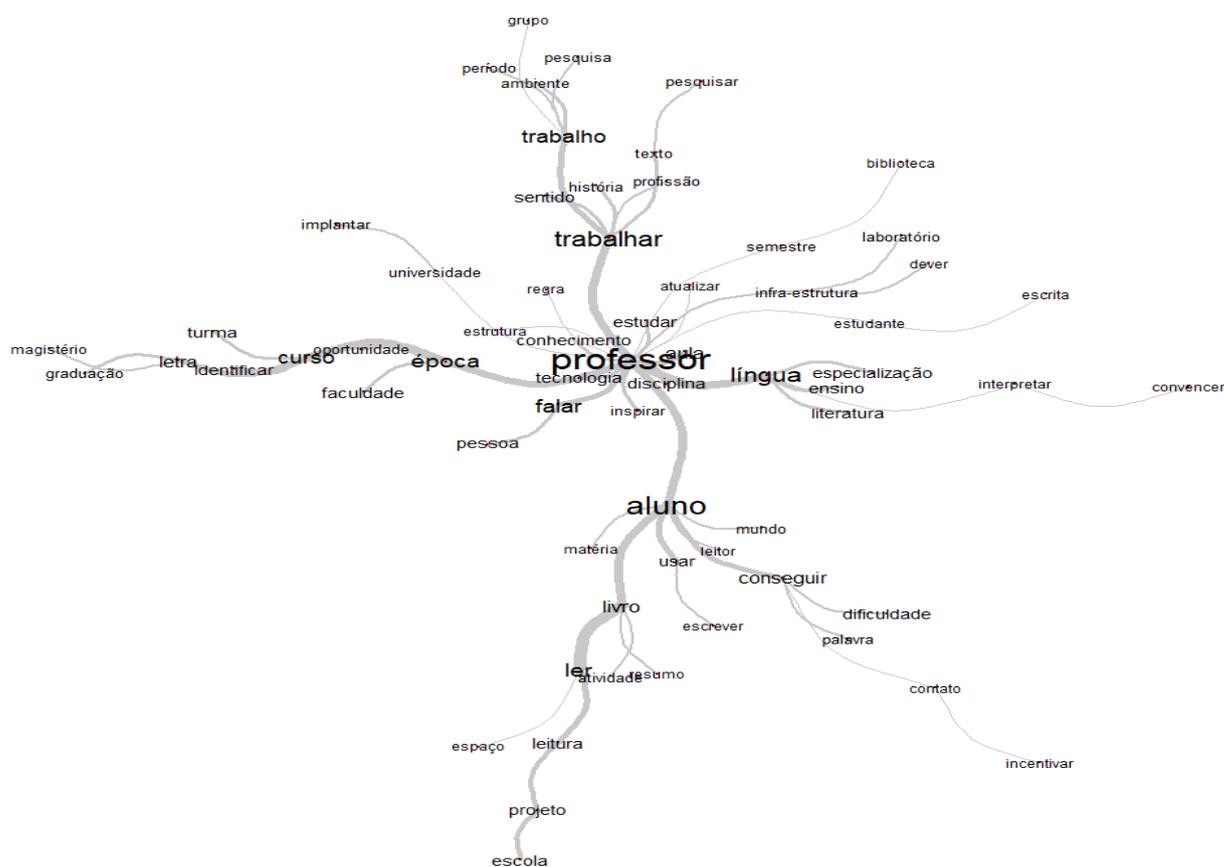
Posto isto, a metodologia de análise adotada consistiu em:

- a) Elaborar e aplicar um questionário discursivo na forma de entrevistas a professores da rede pública municipal e estadual de ensino de Alto Araguaia;
- b) Transcrever essas entrevistas;
- c) Preparar o conjunto de entrevistas para tratamento no software Iramutec;
- d) A partir do software fazer os agrupamentos discursivos, observando não só os resultados quantitativos/lexicais, mas também os dados qualitativos;
- e) Agrupar os dados em Formações Discursivas;
- f) Elaborar a análise discursiva a partir desses agrupamentos.

III - SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Algumas das questões incluídas em nosso projeto de pesquisa que visa analisar esses discursos de identidade do Professor de Língua Portuguesa de Alto Araguaia dizem respeito a esses discursos que produzem sentidos identitários. Nesse sentido, buscamos depreender como o sujeito professor produz os sentidos de “professor”, “profissão”, “aluno” e “conhecimento”, em função dos sentidos discursivos de identidade. O *corpus* foi formado por cinco entrevistas realizadas com professores das redes públicas estadual e municipal de Alto Araguaia.

Desse *corpus* selecionamos os termos, aqui tomados como discursos (PÊCHEUX) mais relevantes em função do mapa de análise de similitude produzido pelo IRAMUTEC.



As relações entre os termos professor/língua, professor/aluno e professor/trabalhar (trabalho) aparecem quase que no mesmo nível quantitativo. Desse universo representativo optamos por tomar essas relações como questão central: a de que as relações de identidade do professor de língua portuguesa se dariam em função da relação dos sentidos de professor/língua, professor/aluno e professor/trabalho, bem como de seus desdobramentos, devidamente ramificados no mapa. Foram essas relações que passamos a buscar no *corpus* da pesquisa.

3.1 – Discurso Professor / trabalho: A Formação em Letras – uma paixão adquirida

A relação entre os sujeitos professores e a área de formação – Letras não se apresenta aqui como uma relação de desejo inicial. Os sujeitos, em sua maioria, apontam um discurso inicial de negação da área, ou seja, fizeram letras ou por não haver opção ou, quando ela havia, algum acontecimento os levou a cursar Letras.

(01) Olha no início, eu não iria fazer letras, eu sempre tive vontade de fazer jornalismo na hora da inscrição do vestibular a moça, perguntou que curso você quer fazer? Ai eu iria falar jornalismo, mas eu falei letras e fiz assim contrariada...

(03) no primeiro momento foi por falta de opção,

(04) (...) Quando eu entrei com 18 anos na UNEMAT falava para todo mundo que não queria ser professora, por que quando a gente entra na faculdade e primeira coisa que eles perguntam, e eu respondia que era por falta de opção.

(05) (...) Até então nós não tínhamos outra instituição de ensino então foi uma opção que eu tive para concluir o ensino superior

A essa negação inicial estabelecemos uma relação do sujeito com a memória discursiva que constitui a posição sujeito “professor” e além, com a própria noção de desejo, sonho pessoal. Segundo Pêcheux (2010, p. 52)

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Importa observar aqui o “não-dito” em relação ao sentido de opção. O termo opção traz em seu bojo a ideia de “escolha”. Todavia, quando tomado no uso, “falta de opção” (03), (04) no sentido de “única opção”, há aqui a presença do sentido de que, ou o sujeito aceita que lhe é posto em oposição, não a uma outra possibilidade, mas sim à ausência de possibilidades outras. Todavia, tomar os sentidos de “falta de opção” para o sentido de “única opção” é em certa medida produzir sentidos de negação dessa opção como possibilidade pensada/desejada. Há ainda em (01) a presença de um discurso do engano, do improvável. “Ai eu iria falar Jornalismo, mas eu falei Letras e fiz assim contrariada...” (01). Mesmo diante de uma outra opção o sujeito professor não reconhece Letras como um objeto discursivo de desejo profissional.

O que percebemos então é que a negação do desejo de ser professor na área de Letras acaba por produzir um sentido outro de que a área não é significada como opção válida ou viável. Como se discursivamente a escolha da área fosse um elemento determinante de perpetuação profissional.

Ao lado dessa negação da área de Letras como opção temos a presença de um discurso outro que aponta para uma aceitação paulatina da área enquanto campo profissional:

(01) **** I_01 *S_2 *TF_2 *CF_1 *Q_1

(...) comecei e no primeiro semestre pensei em desistir e ai muitas pessoas me apoiaram porque é difícil mesmo e ai fui pegando gosto né, no sexto semestre eu comecei a fazer substituição e ai terminando o curso já me vi na sala de aula e foi é isso que eu quero.

(03) **** I_03 *S_2 *TF_2 *CF_1 *Q_1

(...) no primeiro momento foi por falta de opção, mais quando passei a frequentar a faculdade peguei, vi que eu tinha me identifiquei com curso, e passei gostar e estou até hoje e pretendo continuar.

(04) **** I_04 *S_2 *TF_2 *CF_1 *Q_1

A vida me levou a ser professora, pois as oportunidades foram surgindo e eu aproveitei, hoje eu gosto de ser professora. Porque se não gostasse já tinha caçado outro rumo, porque não gosto de fazer nada obrigada.

(05) **** I_05 *S_2 *TF_2 *CF_1 *Q_1

(...) mas no decorrer do tempo eu me identifiquei com o curso de letras e hoje eu gosto do que eu faço que é o ensino da Língua Portuguesa

A relação discursiva presente nestes enunciados acaba trazendo uma ideia de progressão na relação com a área, ou seja, a relação do sujeito com a mesma não se daria na maior parte dos casos de forma anterior ao contato com a área, ou seja, em alguma medida é correto afirmarmos que a Licenciatura em Letras enquanto área de formação e a profissão de Professor de Língua Portuguesa não faz parte do imaginário do aluno que busca o ensino superior. Em outras palavras, não percebemos como sendo

comum o desejo em se formar em Letras (como ocorre em outras áreas mais disputadas, como engenharia, medicina, direito, etc.).

Todavia percebemos a presença de um discurso de adesão a área como em (01) “fui pegando gosto”, (02) “passei a gostar” (03) “me identifiquei com o curso e passei a gostar” (04) “hoje eu gosto de ser professora”, (05) “mas com o decorrer do tempo me identifiquei com o curso e hoje gosto de ser professora.

A presença desses dois discursos – um de negação e outro de adesão, longe de representar algum tipo de contradição mostra na verdade a presença de um ciclo que representa em seu início a adesão a um discurso circulante na sociedade que vê a área de Letras como uma área na qual não há a possibilidade de realização profissional seja pelo pouco destaque da área ou pela representação do professor junto à sociedade estar ligada a uma área de atuação traduzida na imagem de um profissional de baixa remuneração pouca perspectiva. Já o final desse ciclo discursivo apresenta uma oposição a esse discurso: a adesão à área de Letras e à profissão de Professor de Língua Portuguesa, o contato com a área acaba por promover uma adesão discursiva a ela. Essa adesão acaba por produzir sentidos que revelam a um dos vieses da relação do sujeito com a área – o do rompimento com um discurso circulante que trata a área de forma desprestigiada demarcada por um discurso de “falta de oportunidade” e “falta de possibilidade” e a adesão a um discurso que toma a área como uma área de realização profissional – “fui gostando”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, M. DE. A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de fazer. 7 Ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1994.

ORLANDI, E. P. Discurso e Texto. Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas-SP: Pontes, 2001.

_____. Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. O Discurso. Estrutura e Acontecimento. 3ª. Ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

____. Semântica e Discurso. Uma afirmação do óbvio. 3 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997.

http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/arquivos/pdf/eurbanoVol2_EniOrlandi.pdf.

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.