

Um olhar discursivo sobre a “Sala De Professores” na *Revista Nova Escola*: Dizeres Docentes e Sentidos de Formação Profissional

Lucas Carboni Vieira¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

Dóris Maria Luzzardi Fiss²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: Esta investigação envolveu análise de 20 edições da *Revista Nova Escola* publicadas no período entre os anos de 1987 e 1988. Nosso gesto analítico focou a sessão “Sala dos Professores”. O objetivo do estudo era compreender os sentidos referentes ao ser professor, analisando a existência (ou não) de ecos discursivos advindos da memória produzida pelos dizeres de docentes em uma revista dedicada às temáticas da educação. Ao *corpus* analítico a questão dirigida foi: que sentidos podem ser evidenciados nos dizeres dos professores autores dos depoimentos? Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Ernst-Pereira e Mutti nos deram suporte para pensar a docência desde a Análise de Discurso francesa. Nossos gestos de interpretação conduziram ao reconhecimento de dois sentidos apreendidos nos depoimentos: experiência como saber válido e busca de formação profissional. Eles fazem parte de uma Formação Discursiva Docente Escolar (FDDE) e remetem à preocupação com a qualidade das práticas formadoras.

Palavras-chave: Formação de professores; Identidades docentes; Análise de discurso.

Title: A discursive look at the “Teachers Room” in the Nova Escola Magazine: Teachers' Sayings and Professional Training Senses

Abstract: This investigation involved reviewing 20 editions of the new school magazine published in the period between the years 1987 and 1988. Our analytical gesture focused on the session “Teacher Room”. The objective of the study was to understand the senses regarding the teacher, analyzing the existence (or not) of discursive echoes arising from the memory produced by the sayings of teachers in a magazine dedicated to the themes of education. To the analytical corpus the directed issue was: what ways can be evidenced in the words of the testimony teachers? Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Ernst-Pereira and Mutti gave us support to think about teaching from French speech analysis. Our gestures of interpretation led to the recognition of two senses seized in the testimonies: experience as a valid

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor dos Anos Iniciais na Rede Privada de Porto Alegre. E-mail: carboni.vieira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7916-5964>

² Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Associada na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: fiss.doris@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4771-0726>

knowledge and pursuit of vocational training. They are part of a school teacher discursive training (FDDE) and refer to concern about the quality of training practices.

Keywords: Teacher training; Teaching identities; Discourse analysis.

Introdução

Vinculada ao *Grupo de Pesquisa em Educação e Análise de Discurso* (GPEAD), esta investigação qualitativa envolveu a leitura e análise de 20 edições da “Revista Nova Escola” publicadas no período entre os anos de 1987 e 1988. Nosso gesto analítico focou a sessão “Sala dos Professores” na qual eram regularmente publicados depoimentos diversos que professores submetiam ao periódico. O *corpus* empírico emergiu destes depoimentos, sendo considerados desde o referencial teórico fundado pelo filósofo francês Michel Pêcheux, a Análise de Discurso. O objetivo deste estudo era compreender os sentidos referentes ao ser professor, analisando, ainda, a existência (ou não) de ecos discursivos advindos da memória produzida pelos dizeres de docentes em uma revista dedicada às temáticas da educação. Ao *corpus* analítico a questão dirigida foi: que sentidos podem ser evidenciados nos dizeres dos professores autores dos depoimentos?

A formulação dos enunciados dos docentes contém em si a materialização das relações políticas acerca do ser e fazer docência em seu contexto histórico. Realizar a análise discursiva de tais enunciados permite o encontro com as estruturas de poder que classificam o que pode e deve ser dito e aquilo não pode e não deve ser dito: os “saberes aceitáveis” e os “saberes refutáveis” acerca das práticas pedagógicas e da constituição de uma prática profissional e científica neste/deste campo. Analisar o funcionamento discursivo de tais formulações na *Revista Nova Escola* do final da década de 80 possibilita a observância de como os discursos docentes se organizam hoje, sobre condições político-sociais mais ou menos diferenciadas. No contexto atual, novamente nos defrontamos com diretrizes repressoras – se antes era a Ditadura Militar pronunciada e tornada parte do cotidiano de vida das pessoas, agora nos deparamos com movimentos como o “Escola Sem Partido” que, apesar do seu arquivamento em diversas instâncias, reascenderam, no campo da disputa discursiva, o ataque ao direito de ensinar e de aprender. Esta retomada de discursos conservadores reverte para a figura do professor a centralidade das problemáticas, pois:

Em sociedades marcadas por crises de legitimidade política e por défices de participação, surge sempre uma dupla tendência: por um lado, para evitar o presente, projetando as expectativas na “sociedade do futuro”. Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor do que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas. A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa... O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes (NÓVOA, 1999, p. 2-3).

Esta estratégia retórica afeta as possibilidades de dizer (d)a docência e (d)os docentes, encharcando este campo de saber com noções externas aos campos pedagógicos – em uma gestualidade polissêmica, termos administrativos, econômicos, mercadológicos passam a operacionalizar sentido na escola, como também campos a ela correlatos. As políticas públicas voltadas para a educação com facilidade absorvem tais tendências, dadas as afinidades ideológicas daqueles que as organizam, colocando o professorado entre estruturas liberais e autoritárias que se fundem de forma contraditória e desagregadora de valor profissional (NÓVOA, 1999).

Desde nossos gestos de interpretação, surpreendemo-nos com dois sentidos, muito presentes, apreendidos nos depoimentos: *sentido de experiência como saber válido* e *sentido de busca de formação profissional*. Eles fazem parte de uma Formação Discursiva Docente Escolar (FDDE) e remetem à preocupação com a qualidade das práticas formadoras. Cabe lembrar que, conforme permite concluir Pêcheux (2009), formação discursiva (FD) é aquilo que, desde uma dada formação ideológica (ou posição dada numa conjuntura dada), estabelece o que pode e deve ser dito. Do mesmo modo, assim como também explica Pêcheux (2009, p. 162):

[...] propomos chamar interdiscurso a esse 'todo complexo com dominante' das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas. Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que 'algo fala' (ça parle) sempre 'antes, em outro lugar e independentemente', isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

Portanto, o interdiscurso remete a um conjunto de enunciações já ditas e esquecidas que, por sua vez, estão concatenadas com a memória discursiva, o saber discursivo, que é constituído pelo esquecimento. A memória discursiva, o interdiscurso, se organiza por meio do esquecimento: esquecemos de que modo os sentidos se constituem, pressupondo que somos sua origem. O sujeito necessita dominar os sentidos, necessita de universos logicamente estabilizados através dos quais essa ilusão do Um se confirma. A sociedade busca administrar a relação do sujeito com os sentidos, sustentando tal intenção numa divisão social do trabalho de interpretação (ORLANDI, 1996) e de autoria (FISS, 1998). Todavia, mesmo existindo mecanismos de controle da fundação de sentidos outros onde já existem sentidos estabilizados, os sentidos deslizam, os discursos não possuem limites traçados de forma fixa. Como lembra Orlandi (1998, p. 134), "[...] suas fronteiras são móveis, uma vez que, em função da existência dos processos discursivos, o que se têm são estados desses processos, que estão sempre em movimento e em inter-relação constante". Como esclarece Vieira (2019, p. 72-73),

[...] o que se liga a um discurso enquanto parte constituinte só se define assim devido à sua relação com o que se liga a outros discursos que o delimitam. Há que se considerar, sempre, esta relação entre discursos na análise dos enunciados e, então, a presença de vozes que terminam por deixar marcada no discurso a presença de

outras enunciações feitas em outro tempo e espaço. Isto significa que a análise, por se dar para além da superfície linguística, torna possível a identificação de sentidos contraditórios que travam uma luta permanente nas relações que estabelecem.

Os educadores evidenciam, nos seus dizeres, o que julgam necessário a uma "boa" prática pedagógica como também falam, direta ou indiretamente, sobre as identidades docentes e a formação do profissional da educação. É relevante pensarmos nestes dizeres, que compõem a memória discursiva sobre educação, para que se possa refletir sobre suas ressonâncias nos discursos mais contemporâneos a respeito do assunto. Estarão os sentidos surpreendidos nas formulações dos leitores e colaboradores das edições da *Revista Nova Escola* publicadas nos anos de 1987 e 1988 ainda presentes nos dizeres acerca da educação na contemporaneidade? Que sentidos ecoam no ontem e no hoje do fazer docente? Há afetações destes ecos nas práticas pedagógicas atuais? Eis algumas questões que se levantam e provocaram nosso olhar para a pesquisa realizada.

Michel Pêcheux (1994; 1997; 1999; 2009; 2010), Eni Orlandi (1994; 2001; 2012; 2015), Ernst-Pereira e Mutti (2011) nos deram suporte para pensar a docência, a partir dos enunciados dos professores, desde a Análise de Discurso francesa.

Diálogos com a Academia

Análise de discurso: entremeio

Fruto de um intenso e inquieto trabalho do filósofo francês Michel Pêcheux, a Análise de Discurso (AD) emerge de um complexo percurso intelectual, repleto de aproximações e (re) trabalhos teóricos, (re)organizações e batimentos, em uma vivência pulsante de uma *práxis* científica. Pêcheux, aluno de Louis Althusser, inicia seu trabalho em duas frentes. Em uma delas, sob o pseudônimo de Thomas Herbert, engajou-se no projeto althusseriano de construção de uma teoria geral das ideologias. Em "Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia em geral" (1966) e "Observações para uma teoria geral das ideologias" (1967), realizou percurso reflexivo sobre o desenvolvimento das ciências e dos campos de saber, provocando as ciências emergentes de seu tempo a repensarem seus dispositivos teóricos. Herbert realiza reflexão sobre o estatuto teórico das ciências sociais. O trabalho de Pêcheux, que emerge na década de 60, em seus momentos iniciais "[...] inscreve-se no interior de um amplo programa de desenvolvimento da teoria marxista, encabeçado por Louis Althusser e por seu grupo de discípulos" (NARZETTI, 2008, p.22). Enquanto Herbert voltava suas atenções para tal projeto, Pêcheux voltava-se para a elaboração da Análise de Discurso.

Pêcheux mobiliza conceitos originários da teoria marxista (relida por Althusser) e da psicanálise freudiana (relida por Lacan) a fim de repensar a língua desde a compreensão apresentada por Ferdinand de Saussure, relida por Pêcheux, e formular um novo objeto: o discurso. Necessário destacar o que torna possível o encontro entre Pêcheux, Lacan e Althusser: um gesto epistemológico comum – a subversão nos respectivos gestos disciplinares

da compreensão estritamente biossocial da ordem humana pelo reconhecimento da castração simbólica. "Pêcheux é um herdeiro não subserviente do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise na Análise de Discurso que propõe e que trabalha as relações entre o sujeito, a língua e a história" (FERREIRA, 2005, p. 11). Dito de outra forma o quadro epistemológico da AD se compõe a partir da articulação de três campos do conhecimento científico atravessados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 163-164).

A língua é a materialização do discurso. Parafraseando Orlandi (2012), quando refere suas potencialidades, a AD oferece contribuições relevantes para o campo dos estudos da linguagem desde as interfaces constituídas com outras regiões de conhecimento – ela provoca a: problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem; perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade; saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Eni Orlandi (2012, p. 15) aponta que:

O discurso é [...] palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

A AD não pensa apenas o dito, mas reflete sobre os processos e as condições de sua produção e as relações tramadas entre ele e os sujeitos que enunciam. O analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. Como esclarece Pêcheux (1997, p. 78),

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que esse funcionamento não é integralmente linguístico [...] e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso [...]

Detendo seu olhar sobre a Linguística, Pêcheux tenciona as reverberações, os ecos teóricos das conceituações de Saussure acerca da língua. Ao determinar a supremacia da língua e a sua cisão da fala, instaura-se por consequência a retomada do "sujeito falante como *subjetividade em ato*" (PÊCHEUX, 2010, p. 71), capaz de conscientemente fazer o melhor uso daquilo que está a seu dispor. Este sujeito plenamente consciente, "senhor dos sentidos", não pode ser o sujeito da Análise do Discurso, já que esta soberania do subjetivo dispensa os

conceitos de história e de ideologia. A língua, tomada desde a perspectiva "saussuriana", não abre espaço para a dialética, refutando, por consequência, a *práxis* da interpretação das "coisas do mundo", como coloca Kosík, já que não há espaço para gestos interpretativos do sujeito que se vê limitado ao uso "plano" da língua fechada, encontrando na fala seu momento de liberdade: "A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, elas se baseiam na *práxis* objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo" (KOSÍK, 2010, p. 32).

Pêcheux realiza o "[...] deslocamento do texto para a língua e o deslocamento da função para o funcionamento" (LAGGAZI, 2015, p. 86). Tais deslocamentos trouxeram o discurso para o centro da AD, tendo no enunciado a sua unidade e na língua a sua materialidade. Eni Orlandi (2012, p. 15) aponta que: "O discurso é [...] palavra em movimento, prática de linguagem [...]. Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história". Este "compreender a língua", do qual fala Orlandi, é consciente da autonomia relativa da mesma, da sua incompletude. Ela é afetada pelas relações históricas e, por isso, é insuficiente para a AD debruçar-se sobre a língua como sistema fechado em si mesmo. Fadados à interpretação, é no jogo linguageiro do dito e do não-dito, que o homem interpreta o mundo ao seu redor: a linguagem é uma mediação indispensável.

O discurso, objeto histórico-social, é processo que permite observar relações entre língua e ideologia, tomando a primeira como base material comum. Tratar o discurso como objeto sócio-histórico implica dizer que ele é constantemente afetado pelas relações de poder, fruto da luta de classes. Sua materialização no enunciado "fala" muito mais do que o sujeito deseja deixar falar, "[...] considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade" (ORLANDI, 2012, p. 16). Através do discurso é possível compreender como o material simbólico produz sentido, como também se apreende a constituição do sujeito interpelado pela ideologia. É nele que podemos observar "[...] as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua" (FERREIRA, 2003, p. 193).

O esquema informacional proposto por Roman Jakobson envolve emissor, receptor, código, canal, referente e mensagem: o emissor transmite uma mensagem para o receptor através de um canal com a utilização de um código (a linguagem), referindo algum elemento da realidade, o referente. Para a AD, o processo não se resume à transmissão de informação, tampouco comunicar é um ato linear que se dá de forma ordenada. Consoante Pêcheux (2010, p. 82), ao problematizar a teoria da informação em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, ainda que ela coloque em cena os protagonistas do discurso assim como seu referente, "[...] leva a falar de *mensagem* como transmissão de informação" (destaque do autor) – ideia de que o autor francês discorda, pois, ao fazer uso do conceito de discurso, são os efeitos de sentido que entram em jogo. A "[...] língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que

primeiro um fala e depois o outro decodifica etc." (ORLANDI, 2012, p. 21). Esse processo se dá simultaneamente e, ao invés da mensagem, a AD pretende pensar o discurso.

A linguagem serve para comunicar e para não comunicar, inter-relacionando sujeitos que se inscrevem em diferentes posições em diferentes momentos, intervindo nos sentidos: "[...] as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados" (ORLANDI, 2012, p. 21). Orlandi coloca a definição de discurso como "efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 2012, p. 21). Entretanto, no objetivo de pedagogizar a AD, tal definição parece insuficiente para tratar do caminho trilhado por Pêcheux que, na esteira de predecessores como Foucault, Althusser e Volochinov, começou a

[...] refletir em torno do funcionamento concreto da língua em seu trabalho discursivo e descrever o modo como aquela se inscreve nas práticas sociais, configurando processos discursivos que emergem em determinadas condições históricas através de relações de desigualdade, subordinação, antagonismo e aliança entre as classes, observadas no interior dos aparelhos institucionais (ZANDWAIS, 2015, p. 78).

É permitido especular que, mais do que efeito de sentido entre (inter)locutores, o discurso pode ser compreendido como "[...] processo ancorado em deslocamentos e desarranjos contínuos da fixidez da base linguística em virtude dos acontecimentos históricos em que ela se inscreve" (ZANDWAIS, 2015, p. 78). O discurso é tratado por Pêcheux, segundo a ótica de Zandwais, ao mesmo tempo como objeto e como processo "[...] atado à história e ao acontecimento, ou seja, à condição de devir". A língua passa a ser o campo de possibilidades do discurso, não sendo ela inequívoca e fechada em si mesma e nem sendo o discurso totalmente livre no seu fazer-se. Parafraseando Ferreira (2003), a AD se ocupa do exame das questões linguísticas considerando dimensões históricas e ideológicas, tendo a língua uma natureza instável, heterogênea e contraditória.

A subversão teórica de Pêcheux, dirigida à linguística, torna a história elemento indispensável para a língua que precisa dela para significar, compreender como, na relação entre língua, história e sujeito, o discurso funciona, produzindo sentidos. Como esclarece Pêcheux (1997, p. 78),

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que esse funcionamento não é integralmente linguístico [...] e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso [...]

Esta concepção do funcionamento discursivo invoca a consideração imprescindível da opacidade da linguagem, ou seja, o reconhecimento de que sentidos outros são sempre possíveis a partir de condições de produção (CP) também outras. "Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas" (PÊCHEUX, 1997, p. 77) que apontam para o sujeito (posição dos protagonistas do discurso e formações imaginárias) e para a situação de surgimento do mesmo (relações sócio-históricas nas quais aparece o discurso). Na AD, a história é uma protagonista indispensável: dada a ruptura entre o exterior e o interior

da língua, não há mais limites entre o linguístico e o extralinguístico. Apesar de a língua ser a base de todos os processos discursivos, ela não se sustenta sozinha. Em razão disso, a AD necessita inscrever em seus domínios as materialidades históricas, pois retira a perspectiva positivista da questão histórica, trincando a homogeneidade e abrindo espaço para a contradição.

A análise de discurso implica um esforço de compreensão do funcionamento do discurso por meio da observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e sujeitos. É imprescindível considerar a opacidade da linguagem, ou seja, o conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (CP) do discurso. “Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1997, p. 77) que apontam para o sujeito (posição dos protagonistas do discurso e formações imaginárias) e para a situação de surgimento do mesmo (referente, contexto no qual aparece o discurso). Seria dizer que, ao mencionar sujeito, Pêcheux não está referindo a presença física de organismos humanos individuais, mas lugares determinados na estrutura de uma formação social – o lugar de professor, o lugar de aluno, de pai, de mãe, de mulher, de homem e assim por diante. Esses lugares estão afetados pelos contextos históricos e sociais, instados a interpretar os fatos ao seu redor a partir destas condições de produção.

Essa perspectiva é essencial para a Análise de Discurso, que se preocupa em mostrar que a relação linguagem-palavra-mundo não é retilínea e unívoca. A história está na língua haja vista os fatos históricos existirem sob efeito da interpretação. A história se inscreve na língua, portanto, a exterioridade não corresponde a um exterior empírico, mas se constitui no próprio trabalho dos sentidos (FERREIRA, 2005). Um traço permanente desta disciplina de entremeio é o fato de ela continuar “[...] se pautando por uma teoria materialista dos sentidos, que considera a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia” (FERREIRA, 2005, p. 195).

A Psicanálise contribui com o deslocamento da noção de sujeito idealista para a de sujeito descentrado, este constituindo-se na relação com o simbólico, com a história. Enquanto o sujeito idealista é compreendido como fonte intencional do sentido que ele exprime por meio de uma língua transparente, o sujeito descentrado é o sujeito produzido pela linguagem, um sujeito do inconsciente, um sujeito desejante se considerado desde concepções freudo-lacanianas. “Ao construir sua teoria do inconsciente, Freud põe em questão a ideia de um sujeito natural, cuja unidade está assegurada pela consciência” (ERNST-PEREIRA *et al.*, 1996, p. 45). Lacan, desde a releitura que faz de Freud, adverte que, para este, o processo de conhecimento não se faz enquanto modalidade de desvendamento da verdade a partir do real, sendo impossível ao sujeito escapar ao primado do simbólico. Nesses termos, o sujeito não é um agente homogêneo, mas se constitui desde uma relação complexa que implica o inconsciente e a ideologia. O “eu” perde a sua centralidade e, disperso, diluído, embora falado, também fala e, ao falar, intervém nos sentidos já-dados.

“Ouvindo” professores, escutando sentidos

Uma análise, como a que se produziu aqui, implica em procedimentos que, necessariamente, não se afastem da compreensão da AD como “instrumento científico” (HERBERT, 1995) e dispositivo teórico-metodológico que, num batimento que é constitutivo das tarefas do analista, demanda ir-e-vir entre teoria e análise. Buscamos materializar, por meio de ações junto ao *corpus*, compromissos que requerem, como imprescindível, remeter textos ao discurso pela consideração da relação entre linguagem e exterioridade, esclarecer as relações do discurso com as formações discursivas (FD) e compreender as relações entre formações discursivas e ideologia. Necessário não esquecer de que a unidade de análise da AD é o texto, reintroduzindo o sujeito e a situação no estudo do funcionamento da língua haja vista a discursividade se ocupar dos efeitos da inscrição da história na língua (ORLANDI, 2015).

Consoante propõem Pêcheux e Fuchs (2010), ao que Orlandi (2001; 2005; 2012) faz coro, é possível pensar em movimentos de análise os quais envolvem a passagem da superfície linguística (o *corpus* bruto) para o objeto discursivo, com detecção de relações entre discurso e formações discursivas, e, por fim, deste para o processo discursivo, com desdobramentos que abrangem um deslocamento do delineamento das FD para a compreensão de sua relação com a ideologia. Cabe ao analista, então, apontar para os modos como a ideologia trabalha e se materializa na língua, para a textualização do político ou simbolização das relações de poder presentes no texto. A análise, portanto, nem corresponde a um tratado de orientação hegemonicamente linguística nem a um instrumento de confirmação de conceitos próprios às áreas com as quais conversa. Acrescenta Orlandi (2015, p. 33), desde considerações de Michel Pêcheux, que dois dispositivos precisam ser mobilizados quando se pretende compreender o funcionamento do discurso:

[...] o *dispositivo teórico da interpretação* – que, basicamente, se constitui do corpo teórico e metodológico da análise de discurso – e o *dispositivo analítico da interpretação* – que é constituído pela questão que o analista se coloca, pela natureza do material que ele analisa, pelo objetivo da análise e pelo aparelho teórico-disciplinar do qual ele parte para fazer sua questão [...] (grifos nossos).

Num primeiro movimento de análise, reunimos 101 enunciados de docentes, de diversos lugares do país, que lecionavam na Educação Básica. Recortamos, então, para 52 depoimentos em função da recorrência de certas afirmações (excesso) e do estranhamento³ que isso causou em nós desde nossa posição, numa relação menos ingênua com a linguagem, de analistas de discurso interessados em compreender como os depoimentos selecionados significam.

É válido pontuar que “estranhamento” e “excesso” estão sendo tomados do modo como são compreendidos por Aracy Ernst-Pereira e Regina Maria Varini Mutti (2011), analistas

³ Convém lembrar que, ao falar em processos de “regulagem metodológica”, Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 827) destacam uma via possível de identificação de elementos a serem colocados em suspenso: “aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso” – respectivamente, o excesso, a falta e o estranhamento.

de discurso gaúchas que têm realizado importante trabalho para o campo dos estudos da linguagem. Tais professoras e pesquisadoras propõem "estranhamento" e "excesso" como conceitos operacionais. O primeiro porque atado a uma operação de observação do *corpus* de que deriva o reconhecimento de sequências discursivas pela sua imprevisibilidade e inadequação, pelo seu distanciamento daquilo que é esperado. O segundo pela retomada constante, pela reafirmação, pelo reaparecimento no fio do discurso. As autoras esclarecem que se trata de:

[...] estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa *fora* do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significante, marcando uma *desordem* no enunciado. Aqui se dá o efeito de *pré-construído* através do qual *um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado antes, em outro lugar, independentemente*, rompendo (ou não) a estrutura linear do enunciado (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830) [grifos das autoras].

Convém esclarecer que, para além de gestos de análise de segmentos do texto, o deslocamento do analista para recortes discursivos confirma o compromisso com um trabalho envolvendo unidades discursivas que se constituem de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação (ORLANDI, 1996). Atentos para o fato de que, conforme explicam Mittmann (2007) e Ernst-Pereira e Mutti (2011), a AD se traduz como um tipo de análise que mostra a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscorso, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória, nosso trabalho conduziu à evidência de dois efeitos de sentido principais: *de experiência como saber válido* e *de busca de formação profissional*, que se relacionam com dimensões do ser professor que passam por seus saberes e pela produção da identidade/profissão docente.

As condições de produção do discurso e a situação de enunciação

É imprescindível, desde a análise de discurso, compreender as condições de produção (CP) dos dizeres dos professores que escreveram à *Nova Escola*. Pêcheux (2010), ao discutir sobre os elementos estruturais das condições de produção, fala sobre o referente (o contexto), as formações imaginárias (imagens que o sujeito se faz de si e do outro e, também, dos lugares ocupados por ele e pelo outro) e as posições enunciativas assumidas pelos sujeitos do discurso. Segundo Orlandi, as CP devem ser consideradas em dois níveis: estrito e amplo. O primeiro refere o contexto imediato do enunciador, enquanto o segundo engloba o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2012). É preciso olhar para estes dados, pois

[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido de oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está 'isolado' etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa (PÊCHEUX, 2010, p. 77).

Da mesma forma, estes docentes estão circunscritos ao jogo de forças vigentes na década de 80 e atravessados por dizeres impregnados de memórias (saberes discursivos), por vezes, desconhecidas(os) e que, ao mesmo tempo, constituem memórias outras em função de sua atualização em condições de produção também outras. Não podemos afirmar com certeza os contextos estritos de produção de cada enunciado. Podem ter sido feitos na escola, na casa dos professores, na casa de parentes, na rua em um momento de pausa. Podem ter lido alguma notícia, ter conversado com conhecidos e, a partir destes dizeres, produziram os seus. Dada a grande diversidade de sujeitos envolvidos, as circunstâncias de enunciação são igualmente variadas.

Podemos afirmar, entretanto, que foi um momento de produção com um foco: escrever para a *Revista Nova Escola* e para a comunidade de docentes que a leem. Não foi um escrito aleatório, sem consideração dos interlocutores, os leitores da *Revista Nova Escola*, a partir de formações imaginárias constituídas pelos sujeitos situados na posição de professores-escritores. O intento era o da partilha do que se escreveu. Eram sujeitos que, desde a posição de professores, evidenciaram um *efeito de sentido de desejo de pertencimento a um grupo* – o grupo de docentes que lê a *Revista Nova Escola* e também contribui com ela: “colegas de profissão”, “colegas com experiência”, “professores da matéria”, “professoras da área”, “colegas da mesma área ou não”, “professores preocupados com a educação”. Dessa forma, a particularidade da relação instituída nesse discurso está permeada por formações imaginárias dos sujeitos – os professores-escritores e os leitores-prováveis.

As formações imaginárias são modos pelos quais se apresentam, transformados, os lugares dos sujeitos no discurso (PÊCHEUX, 2010). Sobre elas, Brandão (2004, p. 36) pontua:

[...] as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antecipação do imaginário do outro, fundar estratégias de discurso.

No caso em análise neste artigo, seria dizer que as formações imaginárias remetem às imagens que o professor, desde a posição de sujeito professor-escritor da *Revista Nova Escola*, se faz desse lugar e do lugar ocupado por outros sujeitos que assumem a posição de leitores da referida mídia impressa. O contexto amplo é o contexto histórico brasileiro que se circunscreve a ditadura militar e a redemocratização. A segunda metade da década de 80 é atravessada por este momento. Em 1979, João Batista de Oliveira Figueiredo assume a presidência do país; em 1978 o AI 5 é revogado e, em 1979, é lançada a “Anistia”. O Brasil vive um contexto de crise financeira. Em 1983 e 1984, observa-se o movimento de “Diretas Já!”, o que não é conquistado de imediato, sendo Tancredo Neves eleito pelo Colégio Eleitoral. A educação estava sob efeito da Constituição de 1967,

[...] elaborada por um Congresso Nacional transformado em “congresso constituinte” no marco de um governo ditatorial, manteve as mesmas disposições

da CF de 1946 quanto à declaração da educação como direito de todos e a oferta de ensino pelos poderes públicos e iniciativa particular. A obrigatoriedade escolar novamente figurou entre as normas e princípios da legislação, sendo assim delimitada: “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos [...] (art. 168)” (FARENZENA, 2010, p. 200).

A anterior ideia de obrigatoriedade da escola, agora, se transforma em obrigatoriedade da escola para crianças e adolescentes entre sete e quatorze anos. A educação passa a ser direito de todos e dever do Estado. Em 1971, ocorre a fusão do ensino primário e do ginásial, criando, assim, o 1º grau que possuiria oito anos de duração. O 1º grau é, então, entendido como o ensino primário referido na Constituição. É em meio à grande expectativa que a Constituição de 1988 surge e prescreve a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tornando o ensino fundamental gratuito obrigação do Estado.

Assim, perguntamo-nos: quem eram estes professores que produziram os depoimentos publicados na *Revista Nova Escola* nos anos de 1983 e 1984? Desde as imagens que se faziam de seu lugar, eram pessoas que buscavam agrupar-se através de certa ilusão de unicidade provocada pela revista. Pode-se especular que, desde suas formações imaginárias, imaginavam poder, por meio da *Revista Nova Escola*, e apesar da distância física, comungar com “os seus”, com aqueles e aquelas que faziam parte do seu grupo profissional e que, por isso, estariam aptos a entender suas colocações, preocupações e dificuldades – *efeito de sentido de desejo de pertencimento* que, ressoando junto com um *efeito de sentido de partilha e ajuda mútua*, é evidenciado em enunciados nos quais a referência a fazer parte de um grupo e contar/contribuir com este grupo é frequente: “Ficaria muito feliz em *poder trocar*”, “*gostaria de trocar experiências*”, “*gostaria de receber sugestões*”, “*me interessa por trocar experiências*”, “*gostaria de me corresponder*”, “*Quero me corresponder*”, “*Tenho interesse em [...] conversar com*”, “*Estou interessado em receber cartas [...] com sugestões*”, “*Estou interessada em receber ideias, experiências e informações*”, “*gostaria de repartir [...] as informações de que disponho*”.

Professores que sofreram direta ou indiretamente a ação da ditadura militar viviam um contexto de forte crise financeira e social. Na escola, talvez estivessem recebendo famílias que, pela primeira vez na sua história, teriam membros escolarizados. Desde essa conjuntura histórico-política, nos seus depoimentos, deparamo-nos com docentes que possuíam diversas formações profissionais, sendo responsáveis por também variadas áreas de conhecimento (Educação Física, Português, Inglês, Educação Artística, Ensino Religioso e Biologia), e, como fica evidenciado nos sentidos apreendidos, buscavam um tipo bastante pontual de formação e de identidade profissional – o que será aprofundado a seguir.

Efeito de sentido de experiência como saber válido

Em seus depoimentos, os professores deixam claro que escrevem à revista tentando a partilha de experiências sob a forma de troca ou de recepção de sugestões: “Ficaria muito feliz em poder *trocar* com colegas de profissão *experiências*” (Veridiana), “[...] gostaria de

trocar experiências com colegas da mesma área para ajuda mútua” (Alberto), “[...] gostaria de *receber dos colegas com experiência* sugestões de técnicas e material didático para ensino na zona rural” (Alice), “Sou professor de português e me interesso por *trocar experiências* com professores da matéria” (Renato), “Gostaria de me corresponder com professores da área para *troca de experiências* [...], coisas interessantes que possam ser aproveitadas” (Denise), “[...] gostaria de, através dela, fazer amigos, *trocar experiências*, dividir nossos problemas” (Ana Beatriz). Mas a que se referem os docentes quando empregam a palavra “experiências” nas formulações recortadas para análise?

No *Porto Editora online*⁴, o item lexical “experiência” é definido como “nome feminino: 1. ato ou efeito de experimentar; 2. conhecimento por meio dos sentidos de uma determinada realidade; 3. conhecimento de uma realidade provocada, no propósito de saber algo, particularmente o valor de uma hipótese científica, experimentação; 4. conhecimento obtido pela prática de uma atividade ou pela vivência; 5. prova, ensaio; tentativa”. No *Dicionário de Sinônimos online*⁵, são indicadas dezesseis equivalências organizadas a partir de três sentidos principais: experimentação ou experimento, prática (bagagem, conhecimento, “know-how”, perícia, prática, saber, tarimba, traquejo, treino) e tentativa (ensaio, prova, tentame, teste). Depreende-se que experiência, desde seu sentido dicionarizado, estabelece relação dominante com conhecimento advindo de situações práticas que envolvem ensaios, tentativas, observações. Para além de uma primeira aproximação linguístico-enunciativa, já dessuperficializado o dado empírico, grifamos o *sentido de experiência como saber válido* que ecoa: experiência, tomada como conhecimento que nasce de situações práticas, concretas, adquire um *status* importante no contexto de produção do trabalho docente, fazendo com que se desconfie de certa crença segundo a qual a partilha de experiências e a “aprendizagem” a partir das experiências de outros compõem o inventário suficiente para estar em sala de aula.

Quando Veridiana afirma “Tenho 34 anos de *experiência* em regência de classe e *boas sugestões* de como *aproveitar melhor nosso tempo* e, paralelamente, *desempenhar melhor nosso trabalho*”, qual é a primeira informação dada? Os 34 anos de experiência que são, em seguida, tomados como argumento associado à possibilidade de ela oferecer “boas sugestões” que garantam otimização do tempo e desempenho exitoso da função docente. A professora não fala sobre seus processos de formação inicial ou continuada. Ela fala a respeito do acúmulo de experiência em regência de classe numa formulação na qual se pode evidenciar *efeitos de sentido de temporalidade*, de *empoderamento docente* e de *secundarização do saber acadêmico*: quanto maior a quantidade de práticas aglomeradas ao longo do tempo de carreira no magistério, mais empoderado está o profissional, porque mais capaz de, partilhando seu *know-how*, ajudar outros colegas a serem melhores professores.

Sua formação acadêmica é secundarizada: não fala sobre autores e teorias de qualquer ordem. Seu silenciamento, mais do que não oferecer espaço para a produção de sentidos, “é

⁴ Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>. Acesso em: 29 set. 2021.

⁵ Disponível em: <http://www.sinonimos.com.br/>. Acesso em: 29 set. 2021.

preche de sentidos” (ORLANDI, 1998, p. 1), porque, não correspondendo a um silêncio de natureza mística ou empírica, “tem sua materialidade definida pela relação estabelecida entre dizer e não dizer” (op. cit.). Como assevera Orlandi (1995, p. 12), em outro livro, o “[...] silenciamento (que já não é silêncio, mas pôr em silêncio) nos mostra que há um processo de produção de sentidos que nos permite entender uma dimensão do não-dito”. Ele se coloca como uma dimensão política do silêncio relacionada ao “[...] tomar a palavra, tirar a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar” (ORLANDI, 1995, p. 31). Considerando as formulações de Veridiana, ao aludir seu tempo na carreira, articulando-o à garantia de partilha de experiências exitosas em sala de aula, ela silencia sobre outros caminhos de formação que, talvez, tenha percorrido. É do intercâmbio de vivências, daquilo que foi enfrentado no espaço da aula, que poderá advir ajuda entre os “colegas de profissão”. Encontramos, aí, um borrar da formação acadêmica, que sequer é mencionada, porque considerada menos expressiva diante do que é vivido pelo professor em sua prática.

Alice, quando enuncia: “Assumi este ano uma classe multisseriada na zona rural, mas não tenho experiência nessa área. Por isso, *gostaria de receber* dos colegas com experiência *sugestões de técnicas e material didático* para ensino na zona rural”, reitera a relação, com dominância de valor, entre experiências partilhadas e trabalho docente, ressoando, também, um *efeito de sentido de experiência como saber válido*. A professora não solicita referenciais, leituras a partir das quais possa produzir alternativas teórico-metodológicas que envolvam pensar sobre a educação no campo, suas finalidades, sua importância, suas características e, por extensão, possibilidades de ação junto aos grupos com os quais está atuando; ela demanda “técnicas e material didático”, ou seja, pede o necessário para a execução de sua função. Surge, nos depoimentos recortados, um *efeito de sentido de ser docente expropriado da produção de autoria*: não visto como sujeito de ciência, de saberes desenvolvidos e aprofundados, ele é designado como um sujeito de execução, manipulação e aplicação de técnicas.

No que tange a tal descoberta, lembramos Pêcheux ao discorrer sobre a divisão social do trabalho de leitura, que se inscreve numa relação de dominação política: “[...] a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’” (PÊCHEUX, 1994, p. 58), e Orlandi (2007) ao problematizar a divisão social do trabalho de interpretação. Com relação aos professores, na recorrência de pedidos de sugestões a partir das quais fosse possível produzir propostas significativas, acompanhados do silenciamento de menção a um trabalho reflexivo por parte do docente, reverberam memórias, já-ditos que, ao longo da história do magistério, têm ensinado a pensar no docente como alguém para quem foi delegada a função de operar no campo da proibição da interpretação, portanto, do recalque da autoria, próprio aos universos logicamente estabilizados.

Nos depoimentos de Renato, Denise, Adriana e Ana Beatriz, ao manifestarem igual desejo formativo através das experiências de colegas, também ressoa um *efeito de sentido de*

experiência como saber válido acompanhado, no caso de Adriana, pelo *efeito de sentido de ser docente expropriado da produção de autoria* – Adriana não propõe troca; ela propõe que os colegas enviem ideias, propostas para ela, assumindo um lugar de sujeito que se produz no recalque da autoria:

RENATO – Sou professor de português e me interesso por *trocar experiências com professores da matéria*.

DENISE - Sou professora da área de Ciências no 1º Grau e Biologia no 2º Grau. Gostaria de me corresponder com professores da área *para troca de experiências* em "feira de ciências", tipo de aulas, coisas interessantes que possam ser aproveitadas.

ADRIANA – Gosto muito de trabalhar com sucata. *Quero me corresponder com professores que me deem mais informações* sobre o assunto, *ideias concretas* já trabalhadas, *sugestões* sobre que material usar, sugestões do que fazer etc.

ANA BEATRIZ – Sou fã nº 1 da Nova Escola e gostaria de, através dela, fazer amigos, *trocar experiências*, dividir nossos problemas, enfim me sentir menos solitária.

Efeito de sentido de busca de formação profissional

Muito atravessado pelo sentido de saberes válidos, o sentido de busca de formação se manifesta no desejo dos docentes de, com a intervenção de seus colegas de profissão e da revista, realizarem a sua formação. Os depoimentos de Marta, Pedro, Heloísa, Adão, Ester e Mariana corporificam fortemente este sentido:

MARTA – Sou professora e *preciso saber como e onde se obtêm noções de conteúdos programáticos nas séries de 1 e 2 graus*. Tenho dúvidas quanto à sequência lógica das matérias. Quem determina o programa? Quem executa esse programa?

Pedro – Desde que cursei a faculdade, sonho em ensinar Ciências junto a natureza. Sei, no entanto, que para isso é preciso técnica e não simplesmente jogar as crianças no mato. *Tenho interesse em fazer cursos, ler artigos em livros e revistas e conversar com professores que tenham experiência* nesse tipo de atividade

HELÓISA – Tenho 22 anos e ensino há três num colégio de 1º e 2º Graus, Português, Inglês, Educação Artística e Ensino Religioso. *Desde que conheci a revista Nova Escola minha vida profissional mudou imensamente*, pois hoje eu trato meus alunos com muito mais carinho, afeição, procurando entendê-los e também ensinando de uma forma humanizadora, ou seja, valorizando a vivência de cada um. [...] *Procuro integrar a teoria à prática*, juntando todos os elementos existentes na cabeça de cada aluno e formando assim o meu assunto, ou seja, aquele tema que antes eu desenvolvia para eles secamente, hoje eu o desenvolvo reunindo pedaços de vida, dando alma às teorias [...].

ADÃO – Estou interessado em receber cartas de professores e alunos *de qualquer escola* com sugestões para melhorar o nível de aprendizagem de meus alunos.

ESTER – Leciono para 1º grau em três turnos diferentes, agrupando crianças *de 6 a 60 anos*. Além disso, oriento um grupo de mães. Estou interessada em receber ideias, experiências e informações que me ajudem a enfrentar *esta guerra* que é o nosso trabalho [...].

MARIANA – Tenho muito interesse na área dos deficientes mentais e gostaria de repartir com os colegas da área as informações de que disponho e, simultaneamente, conquistar alguns aliados *nesta verdadeira guerra* que é o nosso trabalho.

Nestes depoimentos fica evidente o anseio por formação, pela construção de um conjunto de saberes que serão úteis no exercício da profissão docente. A troca com os professores e os artigos da revista preenchem, de alguma forma, essa necessidade que não foi atendida anteriormente. O profissional docente, mesmo sem dar materialidade em enunciados, está dizendo que sua experiência preparatória ao exercício da sua profissão não foi suficiente, ele recorre a espaços outros, com outras formas de produção de saber, para atender às demandas que surgem no seu dia a dia.

Nesta solicitação todos os recursos se tornam válidos, não apenas a experiência dos colegas: livros, periódicos especializados, listas, sugestões de atividades também são considerados legítimos. Qualquer intervenção seria válida para complementar o fazer pedagógico deste docente. Há um certo sentido de desespero não-dito diante da “guerra” em que se constitui o trabalho docente e de urgência face às demandas variadas implicadas no fazer docente – “melhorar o nível de aprendizagem”, desenvolver atividades para grupos com idades e interesses diferentes (“de 6 a 60 anos”), orientar “grupo de mães” –, sendo cogitado até “receber cartas de professores e alunos *de qualquer escola*”.

Conclusão

Como estes sentidos de saber válido e de busca de formação profissional significam hoje? Seriam eles inexistentes, superados nos discursos pedagógicos mais contemporâneos? Tardif (2000, 2012) e Garcia, Hypolito e Vieira (2005) demonstram com suas pesquisas que não. Estes sentidos parafrásticos, sedimentados na memória discursiva constituída pelos saberes da educação, da pedagogia, do ensino, ecoam hoje nos dizeres de professores que saem das universidades e assumem salas de aula. Ainda hoje tem sentido a afirmativa de que “na prática a teoria não funciona” e há profissionais que buscam no chão da sala de aula, na lida direta com os altos e baixos do dia a dia a solução para todos os problemas.

Entretanto, ignoram as sutilezas da própria profissão, que demanda uma incorporação epistemológica de nível filosófico, pedagógico, psicológico, político, sociológico e das diversas áreas específicas do saber. Acaba, por fim, sendo atravessado, de forma nada amistosa, por discursos que não deveriam estar presentes na escola, mas que prometem a solução dos problemas pedagógicos. Surgem aí os discursos meritocráticos, tecnocráticos, os discursos neoliberais, que carregam para o espaço da educação os seus sentidos e seus objetivos.

Acreditamos relevante perceber que estes discursos ainda têm significado, que ainda encontram ressonância nos embates da educação e que são proferidos por colegas de profissão. Ficaram, para nós, como desdobramento que aponta para uma investigação outra, a necessidade de avançar na problematização de questionamentos que derivam dos resultados obtidos na investigação sobre a qual este artigo discorre: Como podemos buscar a

construção de novos sentidos para o fazer da escola? Como, enquanto categoria que estuda e se preocupa com a Educação, podemos ressignificar o modo que encaramos a experiência vivida e a formação profissional? Com certeza, desta pesquisa outra surgirá, enlaçando os resultados a intenções de estudo também outras.

Referências

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise de discurso*. 2. ed. rev. amp. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.

ERNST-PEREIRA, Aracy et al. *O Discurso Pedagógico: a presença do outro*, Série Documental: Relatos de Pesquisa, n. 32, jul. 1996, p. 22. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001730.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, 2011.

FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade mudanças e permanências. *Retratos da Escola*, v. 4, n. 7, p. 197-205, 2010.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular na língua no discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30023>

FISS, Dóris Maria Luzzardi. *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual*. 1998. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>

HERBERT, Thomas. Observações para uma Teoria Geral das Ideologias. *RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da criatividade*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 63-90, 2015. <https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638926>

KOSIK, Karel. Reprodução espiritual e racional da realidade. In: KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAGGAZI, Suzy. Em torno da prática discursiva materialista. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 85-100, 2015. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.57217>

MITTMANN, Solange. Discurso e método: na pista de uma metodologia de análise. In: FERREIRA, M.C.; INDURSKY, F. *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos, Claraluz, 2007. p. 153-162.

NARZETTI, Claudiana Nair Pothin. *A formação do projeto teórico de Michel Pêcheux: de uma teoria geral das ideologias à análise do discurso*. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Letras, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Discurso e textualidade*. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 13-35.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 52-59, 1994.

ORLANDI, Eni. Exterioridade e ideologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 30, p. 27-33, 1996.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. *Estudos da língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2015. <https://doi.org/10.22481/el.v1i1.973>

ORLANDI, Eni P. Silêncios: presença e ausência. *ComCiência*, Campinas, n. 101, p. 1-5, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. Discurso e ideologia. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009. p. 141-186.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 163-252.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIEIRA, Lucas Carboni. *Entre luas e segredos, vozes e livros: sujeitos em conflito, sentidos em disputa*. 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ZANDWAIS, Ana. Discurso, texto e sentidos: um olhar para além das heranças positivistas. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 71-83, 2015. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.56702>

Recebido em: 06/12/2020.

Aceito em: 23/04/2021.