

# Permanência, pertencimento e desejo de docência: Efeitos de sentidos de ser professor

*Marcos Salmo Silva de Lima<sup>1</sup>  
Dóris Maria Luzzardi Fiss<sup>2</sup>*

**Abstract:** This case study of a qualitative nature aims at analyzing teachers' testimonies of a state public school located in the southern zone of the city of Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brazil) in order to better understand teachers' dilemmas, doubts and perceptions about relationships of permanence and belonging by them instituted in the school space. "To be or not to be a teacher?" is a recurrent question among education workers, resounding with the senses of malaise associated with their devaluation and reification. This finding both justifies and leverages a research that assumes, as the main theoretical and methodological contribution, the analysis of French discourse founded by the philosopher Michel Pêcheux and disseminated / consolidated in our country by scholars and research groups who reiterate a commitment to interpret the from which the establishment of a less naive relationship with language results. Such an affiliation resulted, in the case of this investigation, in the evidence of effects of sense of belonging articulated to the positive relation that the teachers maintain with teaching and, at the same time, of fear when they associate education and difficulties, teaching and difficulties. This denotes tension between two discursive formations (FD) that are in relation to one another as well as the two identified subject positions: the teacher feels pleasure with the work he performs, but does not deny that this work is not easy, difficulties occur. In this said, there is a nonsense according to which the teacher feels both pleasure and displeasure, so he slides from one position to another, confirming that the subject positions are interchangeable and that the subject disperses in the text.

**Keywords:** Teaching; permanence; speech analysis; Michel Pêcheux.

**Resumo:** Este estudo de caso de natureza qualitativa objetiva analisar depoimentos de professores de uma escola da rede pública estadual situada na zona sul do município de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil) de modo a melhor compreender dilemas, dúvidas e percepções docentes acerca das relações de permanência e pertencimento por eles instituídas no espaço escolar. "Ser ou não ser professor?" constitui uma indagação recorrente entre os trabalhadores da educação, ressoando dela sentidos de mal-estar associados à sua desvalorização e reificação. Tal constatação tanto justifica

- 
- 1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e professor de língua portuguesa na rede pública municipal de Canoas. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso - GPEAD (CNPq/UFRGS).
  - 2 Professora Associada da Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Linha de Pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, Área Temática Docência e Discurso. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso - GPEAD (CNPq/UFRGS).

quanto alavanca um trabalho de pesquisa que assume, como principal aporte teórico-metodológico, a análise de discurso francesa fundada pelo filósofo Michel Pêcheux e divulgada/consolidada em nosso país por estudiosos e grupos de pesquisa que reiteram um compromisso de interpretação dos dizeres do qual resulta o estabelecimento de uma relação menos ingênua com a linguagem. Uma tal filiação resultou, no caso desta investigação, na evidência de efeitos de sentidos de pertencimento articulados à relação positiva que os docentes mantêm com a docência e, ao mesmo tempo, de receio quando associam educação e dificuldades, docência e dificuldades. Isso denota tensão entre duas formações discursivas (FD) que estão em relação de embate uma com a outra assim como as duas posições de sujeito identificadas: o professor sente prazer com o trabalho que realiza, mas não nega que este trabalho não é fácil, dificuldades ocorrem. Nesse dito, está presente um não-dito segundo o qual o professor sente tanto prazer quanto desprazer, portanto, ele desliza de uma posição para outra, confirmando que as posições de sujeito são intercambiáveis e que ocorre dispersão do sujeito no texto.

**Palavras-chaves:** Docência; permanência; análise de discurso; Michel Pêcheux.

## Introdução

Atentos à articulação entre educação e linguagem sob uma perspectiva discursiva, na pesquisa que ora é apresentada, nosso interesse envolve responder a algumas questões sobre a permanência docente na escola: Por que os docentes continuam exercendo a “profissão professor”? De que modo(s) os docentes permanecem na escola? Nesse caminho, objetivamos identificar efeitos de sentido relacionados à permanência docente nos discursos praticados por educadores vinculados ao ensino médio, buscando melhor compreender o modo de produção da docência, hoje, em uma escola da rede pública estadual situada na zona sul de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil) e o tipo de pertencimento experimentado pelos professores.

Por que investigar tal tema? Parafraçando um célebre enunciado da literatura universal, “Ser ou não ser, eis a questão”, escutamos os docentes se fazerem a mesma pergunta relativamente a ser ou não ser, nesse caso, professor. A educação vem passando por uma mutação que envolve não apenas os modos de ensinar, de aprender e a compreensão sobre os mesmos, como também os caminhos por meio dos quais o educador pode despertar o interesse do aluno e, mesmo, se motivar diante de uma carreira que perde a cada dia seu espaço, deixando, talvez, de ser objeto de desejo. Essas mudanças povoam o campo discursivo da educação, da instituição escolar e de seus agentes, provavelmente, participando da constituição de identidades docentes<sup>3</sup>.

---

3 As identidades docentes não fazem parte de nosso campo principal de discussão no trabalho sobre o qual discorreremos neste artigo. Apesar disso, esclarecemos que nosso entendimento do significante identidades é fortemente afetado pelo que a Análise de Discurso possibilita ser apreendido. Nesse sentido, conforme adverte Moura (2017, p. 76), a partir de estudos empreendidos por Maria José Coracini (2003), analista de discurso e professora na Universidade de São Paulo, “A identidade, para analistas de discurso que acompanham Pêcheux, é considerada como processo intervalar, se constituindo sempre a partir dos movimentos de uma posição-sujeito para outra em processo constante de identificação-desidentificação-identificação. Os argumentos dos autores que discutem sobre identidade [...] correspondem a discursos sobre a educação que

A valorização social, econômico-financeira e profissional no âmbito da docência está bastante defasada, não possuindo o magistério o mesmo prestígio de outrora, o que pode acarretar num desinteresse pelo ofício de educar. Estudos indicam uma inflação de tarefas delegadas ao docente, o desconforto em relação ao seu desempoderamento gradual e certa degeneração do trabalho de que resulta absenteísmo e, em alguns casos, abandono definitivo da profissão. A evidenciação desses fatores, na realidade do chão da escola, não apenas justifica o estudo realizado como aponta para a sua relevância haja vista a necessidade de se ouvir os professores, buscando conhecer relações outras constituídas por eles em sua aposta de permanência na escola e na educação. Assim, baseados nos dizeres de sujeitos que atuam como professores em escola da rede pública estadual localizada em Porto Alegre, ou melhor, na posição de professor que estes sujeitos assumem, buscamos evidenciar, na materialidade discursiva (intradiscurso), os efeitos de sentido acerca da permanência do educador na escola.

O presente trabalho, de cunho qualitativo, fundamenta-se nas análises de depoimentos de professores desde a consideração de suas percepções, compreensões, sentimentos e opiniões, buscando melhor entender o fenômeno da permanência docente na escola a partir do que sobre ela falam tais profissionais. Assumimos, como suporte teórico-metodológico, a análise do discurso (doravante AD) de linha francesa, sob o prisma de Michel Pêcheux, seu fundador, buscando subsídios, também, em estudos de importantes representantes da AD no Brasil como Eni Orlandi, Ana Zandwais, Solange Mittmann, Freda Indursky, Regina Mutti e Aracy Pereira.

#### Análise do Discurso: teoria materialista dos sentidos

A AD, assim como a concebe Michel Pêcheux, pode ser considerada uma disciplina de entremeio, isto é, ela se forma no lugar em que a linguagem tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo. O autor busca, em determinadas ciências, elementos teóricos para fundamentá-la, ressignificando-os:

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. Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 160).

Rompe com a linguística no que se refere ao conceito de língua; rompe com as ciências sociais no que tange à ideologia; e, por fim, rompe com a psicanálise no que diz respeito ao sujeito. Ao fazê-lo, produz articulações entre tais regiões de conhecimento. Como lembra Maldidier (2003, p. 16),

---

é, por si só, um contexto discursivo. Como tal, o sujeito desliza de uma posição para outra, se identificando com alguns deles, inaugurando sentidos outros a partir deles. Dessa forma, não falo, aqui, sobre uma identidade fixa ou um sujeito empírico ou psicológico. Falo sobre o sujeito como posição discursivo-enunciativa que ele assume, estabelecendo identificação com certa rede de sentidos, se desidentificando de outras, atualizando, promovendo estabilização”.

O projeto de Michel Pêcheux nasceu na conjuntura dos anos de 1960, sob o signo da articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Ele, progressivamente, o amadureceu, explicitou, retificou. Seu percurso encontra em cheio a virada da conjuntura teórica que se avoluma na França a partir de 1975. Crítica da teoria e das coerências globalizantes, desestabilização das positivities, de um lado. Retorno do sujeito, derivas na direção do vivido e do indivíduo, de outro. Deslizamento da política para o espetáculo! Era a grande quebra. Deixávamos o tempo da “luta de classes na teoria” para entrar no do “debate”. Neste novo contexto, Michel Pêcheux tentou, até o limite do possível, re-pensar tudo o que o discurso, enquanto conceito ligado a um dispositivo, designava para ele. (destaque da autora).

Torna-se bastante evidente a inclusão, no estudo da materialidade da linguagem realizado pela AD, tanto do aspecto linguístico quanto do histórico. E se torna também possível entender a AD como a análise dos efeitos de sentido entre locutores, vinculando linguagem e contexto. Assume, dessa forma, um compromisso que subentende o vínculo entre linguagem, sociedade e história. Como explica Mittmann (2010, p. 86), desde a visada da AD, o “[...] discurso se dá no cruzamento do eixo vertical, da materialidade histórica, com o eixo horizontal, da materialidade linguística”<sup>4</sup>. Pensar a passagem da mirada da superfície linguística para a mirada do objeto discursivo e dos processos discursivos envolve atentar para aquilo de que se ocupa o analista de discurso: o funcionamento da materialidade linguística do discurso de que parte o analista em direção à discussão sobre a sua materialidade histórica.

A AD trata do processo de constituição do fato linguístico, operando com a noção de formação discursiva (FD) enquanto componente da formação ideológica (FI). Desde Pêcheux, em **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (2009, p. 160), designamos formação discursiva como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (destaques do autor). As formações discursivas são compreendidas como matrizes onde se articulam os sentidos formulados através do discurso. Elas também revelam diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível através da percepção dos deslizamentos de sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. A ideia-chave, que termina por possibilitar isso, encontra ressonância no fato de que nos deslizamentos de sentidos nada desaparece. Pelo contrário, ocorre mutualidade dialética entre os elementos e sua resignificação.

A ideologia, nesse campo teórico-prático, surge como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que a signifique. Portanto, ela é espaço de contradição e não apenas de ocultamento – forma de representação do real que reflete e refraza visto que, além de possuir um sentido, remete a algo fora de si mesma. Ao modo do que pondera Orlandi (2001), observar a ideologia é observar o funcionamento do discurso. Cabe sublinhar que tanto os sujeitos (interlocutores) quanto os referentes participam do discurso, ao passarem pelo filtro das formações imaginárias, como resultado de um trabalho discursivo constitutivamente ideológico. As formações ideológicas são resultantes de processos discursivos anteriores e se encontram atravessadas pelo já dito e pelo já ouvido, por meio de que se constitui a substância das formações imaginárias. Por formações ideológicas enunciamos, com o filósofo francês, o “[...] conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais

---

4 Cf. também Mittmann, 2004, Mittmann, 2007 e Schons e Mittmann, 2009.

ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166), ou seja, um elemento (relacionado à luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento. Por formações imaginárias compreendemos, a partir de Pêcheux (2010, p. 81), os elementos que “[...] designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu lugar e do lugar do outro”.

Esta disciplina de entremeio envolve uma análise contextual das práticas discursivas. O contexto histórico-político-social, em que os sujeitos estão inseridos, determina diretamente as ideologias presentes em um discurso. Assim, o discurso é uma criação da língua(gem) atrelada ao contexto social onde aquele é desenvolvido ou, como lembra Zandwais (2009, p. 28), o discurso é “[...] um dos aspectos materiais da ideologia”<sup>5</sup>, sendo necessário considerá-lo nas relações haja vista que, evocando o Pêcheux de AAD69, sua referência às condições de produção se coaduna a uma “[...] concepção central do discurso *determinado* por um ‘exterior’ [...] para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que ele é: o tecido histórico-social que o constitui” (MALDIDIER, 2003, p. 23). Objeto primordial da AD, ele se traduz como linguagem em ação, envolvendo consideração, por parte do analista de discurso, dos efeitos engendrados através do seu uso e do sentido social que se constrói, e este sentido encontra-se sempre aberto à interpretação. Como afirma seu fundador, Michel Pêcheux (2008, p. 53),

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

Como enunciado antes, as inquietações de Pêcheux acerca do discurso afloram num cenário de ruptura sociopolítica da França no início da década de 60. A revolução de pensamento, então em curso, atinge todas as esferas: sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicas. Começam a surgir greves estudantis e de trabalhadores, que se encerram mais rápido do que se iniciam, tendo em vista a sua supressão pelo governo da época. As manifestações revolucionárias deste período se juntam aos saberes linguísticos, sociais e psicanalíticos, que se tornam a base dos estudos acerca do discurso para o autor. Assim, ele busca analisar os discursos políticos em virtude do contexto sócio-histórico em que está inserido, entendendo que deveria haver uma crítica ideológica a respeito dos movimentos políticos, carregados de um caráter objetivo. Daí o estudo do discurso para ele, conseqüentemente, para a AD, inscrever-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à língua, ao sujeito e à ideologia.

Tendo como base o materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia, decorrente da maneira de organizar as formas de produção social, que pretende descrever e interpretar a produção dos sentidos na sociedade. Nesse sentido, cabe frisarmos, com Maldidier (2003), que o deslizamento de Pêcheux na direção do materialismo histórico se constitui, também, como tomada de posição epistemológica assumida, e explicitada em seus trabalhos, contra a ameaça empirista de centramento no sujeito e a ameaça formalista de tomada da língua como campo

5 A esse respeito, conferir também Zandwais, 2012 e Zandwais, 2015.

da linguagem. Desde o materialismo histórico, o fundador da AD aponta para o discurso, novo objeto, em relação com a ideologia.

Exposto, nos parágrafos anteriores, os campos que na AD são (res)significados neste tempo de produção de uma teoria materialista dos sentidos por Michel Pêcheux, abordaremos, agora, como estes sentidos se constituem, sem esquecer que, consoante Mittmann (2007; 2010) adverte e Lagazzi (2015) reitera, sujeito e sentido se constituem juntos no discurso. A AD, enquanto disciplina do campo do sentido que afeta o sujeito por meio da linguagem e da história, propõe o discurso tanto como um efeito de sentidos quanto como um complexo de processos que remetem a diferentes condições; nunca como aquilo que se pretende compreendido desde um sentido único possível a partir de certa transparência que, consoante adverte Pêcheux (2009; 2010), não é própria da língua. O discurso, lembrando ponderações assinadas por Pêcheux em AAD-69, se trata de objeto novo tomado nas relações e nos procedimentos imaginados por ele: ponto de encontro da língua, tomada na pura acepção saussuriana de sistema, e de coerções irreduzíveis à ordem linguística e ao sujeito psicológico. Coerções a que Culioli, Fuchs e Pêcheux retornam, em 1970, no momento em que fazem corresponder às antecipações uma ideia de formações discursivas submetidas a determinações não linguísticas. Depreende-se dessas afirmações que o discurso não pode ser caracterizado como um conjunto de enunciados portadores de uma ou, até mesmo, várias significações. Ele é antes um processo que se desenvolve de múltiplas formas em determinadas situações sociais.

Os sentidos produzidos em uma interação entre os sujeitos nunca estarão reduzidos somente a um sentido, mas sempre, pela dependência das condições de produção e das formações discursivas em que estes sujeitos estão inscritos, se constituirão na movência, na deriva. A esse respeito, Orlandi (2001, p. 21) esclarece que, para a AD, é impossível se ter acesso a um sentido escondido atrás do texto, porque a questão do sentido envolve a “[...] questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação”. Conforme também adverte a mesma autora em outro texto, “[...] uma proposição, uma palavra, uma expressão se constitui pela sua inserção em uma formação discursiva e não outra, ela não terá um sentido que lhe seria próprio, vinculado à sua literalidade, mas o sentido da sua inscrição na formação discursiva” (ORLANDI, 2015, p. 20). Dito de outra forma, as oscilações de sentido sinalizam que os sentidos deslizam, e se transformam, se ressignificam. Elas são indicativas de que o sentido não se cristaliza, pois, em sua circulação social, diferenças são produzidas, as quais são responsáveis pela instauração da diferença no seio da FD em que se inscrevem. Maldidier (2003, p. 31) faz igual destaque a isso quando esclarece que o sentido se traduz como ideia força no trabalho de Pêcheux:

O sentido, objeto da semântica, excede o âmbito da linguística, ciência da língua. A semântica não deriva de uma abordagem linguística [...]. Era o que já pressupunha o livro de 1969. [...] Para além dos níveis fonológico, morfológico e sintático, cuja descrição Saussure autoriza, a semântica não é apenas um nível a mais, homólogo aos outros. É que ‘o laço que liga as significações de um texto às condições sócio-históricas desse texto não é de forma alguma secundário, mas constitutivo das próprias significações’.

Dessa forma, compreendemos o discurso com um efeito de sentido atravessado pela noção de história, que se faz importantíssima para entender a noção de sujeito. Portanto, “a história está na língua” haja vista as ocorrências da história existirem sob efeito da interpretação. Ela se inscreve na língua, logo, a exterioridade não é o exterior empírico,

mas se configura no próprio trabalho dos sentidos; e a ideologia, que é uma prática significativa, surge como efeito da relação indispensável entre a língua e a história para que exista o sentido. Assim, conjuntamente, as três, língua, história e ideologia, possuem uma materialidade, sendo esta última bastante relevante para que sentido e sujeito se fundam.

O discurso se estabelece a partir do momento em que a ideologia interpela o indivíduo, transformando-o em sujeito; mas, para significar, ela apaga o registro da história na língua, originando, para o sujeito, a impressão de que ele é a origem do seu dizer e do sentido desse dizer. Dito de maneira mais clara, o sujeito discursivo, que está interpelado pela ideologia, filia-se a formações discursivas específicas, permanecendo neste a ilusão da transparência da linguagem e, por consequência disso, perdendo-se a dimensão material e histórica do sentido. A esse respeito, reiteramos a ideia segundo a qual as formações discursivas estão submetidas a determinações não linguísticas, o que, por sua vez, se articula a uma importante distinção já presente nos textos assinados por Thomas Herbert e retomada por Michel Pêcheux em trabalhos posteriores: aquela entre o efeito de sentido produzido pela existência do interdiscurso e o que resulta de uma estratégia consciente e deliberada do enunciador.

Essa concepção pecheuxtiana, que aponta para o apagamento do sujeito da enunciação, é coerente com o que o autor francês e Catherine Fuchs (2010) vieram a chamar de “teoria dos dois esquecimentos” em texto produzido em 1975 – *Atualizações e perspectivas a propósito da análise automática do discurso* –, evidenciando o paralelismo entre a evidência do sentido e do sujeito bem como sua ligação com a ideologia. Ambas as ilusões exploradas por eles – a do sujeito ser origem do seu dizer e a da linguagem ser transparente – estabelecem relação direta com a constituição do sujeito e do sentido, pois ela está condicionada aos esquecimentos que Pêcheux (2010) nomeou como esquecimento nº 1, ou ideológico, e esquecimento nº 2, ou referencial. A esse respeito, ainda precisamos repetir que, fazendo coro a Orlandi (2001, 2012), o sujeito corresponde a uma posição entre outras e se subjetiva ao se projetar de seu lugar no mundo (situação social empírica) para sua posição no discurso (posição-sujeito discursiva), constituindo-se, ao mesmo tempo que o sentido, na articulação da língua com a história. Os sentidos possíveis são sempre possíveis em função de uma posição-sujeito dada, estando o processo de sua constituição atravessado por evidências a respeito das quais o sujeito se ilude – a evidência espontânea do sujeito e a evidência do sentido – ou, dito de outra forma, dois esquecimentos.

O primeiro esquecimento, da ordem do inconsciente, refere-se ao sujeito do discurso como aquele que se esquece de que é assujeitado pela ideologia. Ele nos afeta, pois nos leva a acreditar que somos origem daquilo que enunciamos, sendo essa noção uma ilusão, porque os sentidos são já ditos, preexistentes, isto é, os sentidos presentes em nosso discurso já existiam antes de os tomarmos como nossos. O segundo, referencial, da ordem da enunciação, tem a ver com a ilusão segundo a qual o sujeito crê que tem plena consciência do seu processo de enunciação, isto é, pensa que controla o que diz e que, por este fato, é capaz de controlar os sentidos de seu discurso, esquecendo que existem famílias parafrásticas que mostram que seu dizer poderia ter se realizado a partir de outras escolhas. Desde uma pretensa relação natural entre palavras e coisas, aquelas são entendidas como a expressão literal destas. Em resumo, esquecemos de que modo os sentidos se formam a ponto de acreditarmos que eles se fundam em nós.

Estes conceitos de esquecimento estão associados, sob certo aspecto, ao de assujeitamento ideológico, haja vista fazer com que cada indivíduo seja levado a ocupar seu lugar,

ou seja, fazer com que, como sujeito ideológico, identifique-se com grupos ou classes de uma determinada formação social. Então, a noção de discurso está diretamente ligada à FD, isto é, para que exista sentido, para que ele seja compreendido, é necessário que o discurso esteja dentro de uma ou mais FD(s) que, inserida(s) em uma FI, determina(m) o que deve e o que não deve ser dito, a partir de uma posição dada em uma circunstância dada, sempre sob as amarras dos esquecimentos ou, como também designam Pêcheux e Fuchs (2010), da ilusão das evidências subjetivas constitutivas de sujeitos e sentidos.

Todo o processo da produção de sentidos está necessariamente sujeito ao devir, existindo sempre a possibilidade de o sentido ser outro. O devir torna-se o espaço da interpretação, da ideologia, da historicidade. E, como corrobora Orlandi (2012), a historicidade deve ser compreendida, na AD, como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e, também, se transformem, visto que, lembrando ponderações de Paul Henry em *A história existe?* (2014), a história está sempre a reclamar sentidos diante de um sujeito condenado a significar, a interpretar.

### Análise teórico-metodológica: o trabalho dos/com sentidos

Pêcheux (2010, p. 82-83) considera as condições de produção (doravante, CP) como “circunstâncias” que envolvem o sujeito, sua situação e a memória discursiva, passando, por isso, as formações imaginárias: “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Pêcheux lembra, também, que o referente pertence às condições de produção, correspondendo a um objeto imaginário (ou o ponto de vista do sujeito); não, a uma realidade física propriamente dita. Portanto, não é possível esquecer das CP: elas não apenas fazem parte da análise como também a afetam enquanto exterioridade a ser considerada a partir de sua relação com a língua. Eni Orlandi (2012) sugere sua tomada em dois sentidos: imediato e amplo. Tais sentidos, ou dimensões, serão abordados a seguir, considerando as condições de produção dos enunciados em análise neste artigo.

O *corpus* discursivo aqui considerado deriva de um encontro de formação ocorrido no inverno de 2015 numa escola pública estadual, localizada na zona sul de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil), que possuía, à época, 1200 alunos, somados todos os três turnos, 60 professores e 7 funcionários, podendo ser este qualificado como o contexto imediato ou situação de enunciação. A reunião contou com 60 (sessenta) participantes pertencentes a diferentes grupos que compõem a instituição – membros da equipe diretiva (diretor, vice-diretores de cada turno de funcionamento da instituição e coordenadora pedagógica), professores de todas as áreas e funcionários da escola – e que estavam fazendo atividade associada à formação continuada organizada pela equipe diretiva. Professores e equipe diretiva fizeram questão que os funcionários também participassem, pois optam por eliminar a hierarquia entre os sujeitos envolvidos, criando, assim, uma comunidade igualitária e assimétrica.

O material em análise foi produzido em 21 de julho de 2015, em dois turnos de trabalho – manhã e tarde. A capacitação foi coordenada por professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que constituiu parceria de trabalho com a escola há três anos, tendo sido planejada com a colaboração de um dos professores de sociologia da instituição. O grupo foi convidado a problematizar o tipo de relação de pertencimento por ele assumido com o fazer pedagógico, com a educação. Os apontamentos sobre as estratégias de perma-

nência operadas pelos docentes giraram em torno da questão “O que nos motiva a continuar na escola?”. As respostas consideradas para a análise discursiva foram duas:

SD1: Acreditamos na educação como caminho de transformação.

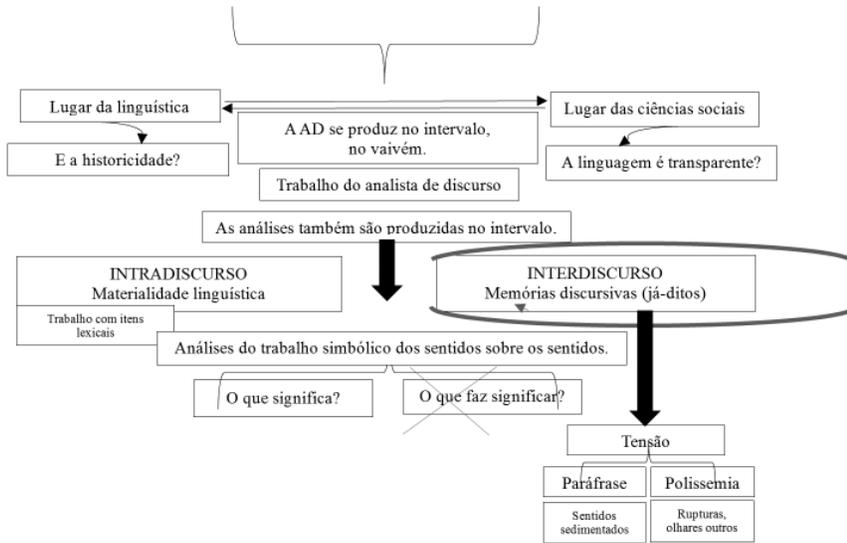
SD2: Embora existam dificuldades, somos felizes e temos prazer com a nossa função.

Se a circunstância de enunciação, o contexto imediato é a reunião de formação que ocorreu numa sala de uma escola da rede pública estadual com a presença de professores e funcionários da mesma e uma professora de instituição de ensino superior também pública, em que consiste o contexto amplo que com aquele se relaciona e dele não pode ser separado? Acerca disso Orlandi (2015, p. 17) faz esclarecimentos que auxiliam uma tal definição e permitem melhor compreender os laços de interdependência existentes entre contexto imediato e contexto amplo:

No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. Se separamos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente. Por exemplo, em uma situação de sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto de sala com o professor e os alunos; a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se com o poder. Assim, o que acontece na sala de aula não está desvinculado do contexto mais amplo e é assim que adquire sentido.

Considerando tais explicações, podemos destacar que a atividade desenvolvida em 21 de julho de 2015, em certa escola da rede pública estadual situada na capital gaúcha, se trata de uma formação continuada instituída por políticas públicas de educação que, além de a tornar obrigatória nas escolas, justificam essa obrigatoriedade a partir de um discurso que, paradoxalmente, questiona a competência do professor ao mesmo tempo em que olha para este como um sujeito com direito a uma qualificação que, por dever, precisa ser garantida pelo estado. Outro aspecto que nos chama a atenção é que, não raro, as universidades são procuradas para planejar e realizar tais formações, estabilizando uma crença segundo a qual essas instituições são espaços de produção de conhecimento por excelência e, pelo caminho do não-dito que reverbera, consolidando um argumento segundo o qual nem sempre as escolas se traduzem como espaços de produção de conhecimento. cremos que isso tudo faz parte do contexto mais amplo que, no caso do trabalho com essa escola, é vazado por uma escolha da instituição: ela acolhe as formações continuadas, acolhe a participação da universidade, mas estabelece o planejamento conjunto escola-universidade como condição para a realização da mesma. Em outras palavras, não se submete a um emparelamento de sua palavra, exigindo que ela seja considerada no planejamento das atividades de formação – o que atualiza certa memória segundo a qual a escola não seria um espaço de produção de conhecimento e a universidade seria, revirando-a.

Ao modo de síntese das concepções nucleares abordadas nas páginas precedentes, e a serem retomadas nas seguintes, ousamos delinear uma suspeita segunda a qual a Análise de Discurso, ao ser dita disciplina de entremeio, pode também ser designada como entre-lugar (BHABBA, 1998). Ela se produz no intervalo e a partir de problematizações, assim como as análises, do mesmo modo, são tocadas pelo movimento e a partir dele se constituem (Figura 1):



Fica do dito que o trabalho do analista envolve assunção de um compromisso que implica discutir como o interdiscurso intervém no intradiscurso e o constitui, sendo inevitável a passagem pela língua ou, consoante adverte Mittmann (2010, p. 92), lançar mão de “[...] traços sintáticos e lexicais para, do ponto de vista discursivo, remeter ao já-lá da interpelação ideológica e do interdiscurso”.

Analisaremos a superfície linguística, procurando, depois, identificar efeitos de sentidos que derivam de memórias discursivas que vão buscar, nos saberes próprios a cada forma-sujeito, um sentido. Fazendo breve aparte, destacamos, com Denise Maldidier (2003, p. 50), que a expressão forma-sujeito, “[...] emprestada a Althusser, quer teorizar o funcionamento imaginário da subjetividade”. Esclarece Althusser (2010, p. 67), em *Aparelhos ideológicos de Estado*, que forma-sujeito é a “[...] forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”<sup>6</sup>. Pêcheux (2009, p. 167), transferindo o conceito para o espaço discursivo desde sua articulação com o entendimento de sujeito que propõe, fala em forma-sujeito como “ego-Imaginário” e indica, como sua propriedade discursiva, o fato de que ela “[...] simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro ‘já-dito’ do intradiscurso”.

Para a análise da superfície linguística, relacionaremos, como reivindica a AD pecheuxtiana, a língua, a história e o sujeito do discurso, avançando para a consideração analítica da passagem da superfície linguística<sup>7</sup> para o objeto discursivo<sup>8</sup> e, deste, para os processos discursivos<sup>9</sup>. Na esteira do autor francês, Eni Orlandi (2001; 2012) retoma os

6 A esse respeito, conferir também Althusser, 2008 e Indursky, 2013.

7 “[...] sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior a frase. Trata-se aí de um “discurso” concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, na medida mesmo em que é o lugar de sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma ilusão dupla” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 180).

8 “[...] o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto linguisticamente dessuperficializado, produzido por uma análise linguística que visa anular a ilusão nº 2” (ibid).

9 “[...] o resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas. Este acesso ao processo discursivo

itinerários teórico-analíticos apontados por Pêcheux e Fuchs (2010), oferecendo síntese adequada que bem representa nosso desenho de análise. Diz a autora que a escrita da AD “[...] liga o texto ao discurso, este às formações discursivas e estas à ideologia permitindo ao analista em primeira instância e ao seu leitor, em decorrência, acompanhar o trajeto em que se estabelecem os sentidos e os sujeitos pela inscrição da língua na história” (ORLANDI, 2001, p. 51), o que pode ser traduzido em três momentos constitutivos desse caminho seguido por um analista que acompanha o batimento entre descrição e interpretação, cabendo a ele: 1. remeter textos ao discurso pela consideração da relação entre linguagem e exterioridade; 2. esclarecer as relações do discurso com as FDs; 3. compreender as relações entre FDs e ideologia. Em função disso, marcas linguísticas foram destacadas e analisadas, com base em sentidos dicionarizados, gramaticalizados e em sua interpretação discursiva.

Aqui, partindo da superfície linguística, desde a consideração dos sentidos dicionarizados e, também, dos usos sintáticos, quatro marcas linguísticas de ênfase – “acreditamos”, “somos”, “temos” e “embora” – presentes em duas sequências discursivas (SDs) são consideradas para fins de análise:

SD1: **Acreditamos** na educação como caminho de transformação.

SD2: **Embora** existam dificuldades, **somos** felizes e **temos** prazer com a nossa função.

O sentido dicionarizado está relacionado à estabilidade, ou seja, há um já-dito que possui um significado relacionado à historicidade que se insere no interior da língua, ou melhor, o sentido dicionarizado está relacionado ao que está cristalizado, a um necessário movimento de regularização do pré-existente que, no entanto, não prescinde da desregulação ou atualização dos sentidos. Consoante propõe Mutti (2014, p. 350),

Nos dicionários encontram-se inventariadas as acepções das palavras da língua que já estão legitimadas socialmente. No entanto, podemos considerar que os sentidos das palavras se modificam a cada uso e, desse modo, nem todos os sentidos que são produzidos na vida concreta ficam registrados na memória discursiva, que é de natureza social. Alguns sentidos são considerados legítimos, ficam guardados no dicionário, na memória das áreas do conhecimento, outros não. Os dicionários, sendo também produções discursivas de sujeitos, não podem atingir completude e neutralidade em seus registros linguísticos.<sup>10</sup>

As marcas linguísticas “acreditamos”, “somos” e “temos” nos causam maiores inquietações em função da falta que elas permitem identificar, o que justifica sua escolha, haja vista a falta<sup>11</sup>, o excesso<sup>12</sup> e o estranhamento<sup>13</sup> funcionarem como “artifício

é obtido por uma de-sintagmatização que incide na zona de ilusão- esquecimento nº 1” (op.cit., p. 181).

10 A esse respeito, conferir também Mutti, 1991.

11 “Estratégia discursiva que consiste: 1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações, consentida (ou não) pela gramática, que provocam determinados efeitos de sentidos, diferentes daqueles que ocorreram, caso esses elementos se fizerem presentes na linearidade significante; 2) na omissão de elementos interdiscursivos que, embora, esperados em função do espaço discursivo, das FDs e das CPs em jogo, não incidem nessa linearidade” (PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 829).

12 “Estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso [...]” (ibidem, p. 830).

13 “Estratégia discursiva que expõe o conflito entre FDs 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” (ibidem, p. 830).

operacional de sustentação do gesto interpretativo” (PEREIRA, 2012, p. 102). Como dizem Pereira e Mutti (2011, p. 827),

Numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constituiu-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do corpus. Esse parece ser o rumo tomado por *vários analistas em AD*.

A partir daí, e sob um prisma de análise linguística, tomamos tais SDs como recorte analítico. Verificamos que os verbos **acreditar**, **ser** e **ter** estão na 1ª pessoa do plural do presente do indicativo nas SDs referidas: “**Acreditamos** na educação como caminho de transformação” e “Embora existam dificuldades, **somos** felizes e **temos** prazer com a nossa função”. Nas duas sequências, percebemos a ocorrência do sujeito gramatical oculto “nós”. Procurando o sentido já estabilizado dos verbos, encontramos, segundo o Dicionário Didático do Português (1998),

Acreditar. V. 1. Crer em alguém, ter fé e confiar nessa pessoa. T.I. 2. Julgar, achar. T.D.  
 Ser. V. 1. Ter uma realidade, existir [...]. 2. Sem significado específico, ligando o sujeito a um predicado, atributo, qualidade, especificação, locativo. V. de ligação [...] 3. Anunciando o que segue. V. de ligação [...].  
 Ter. V. 1. Possuir alguma coisa. T.D. 2. Possuir relações de parentesco. T.D. 3. Apresentar em si (uma parte ou aspecto de pessoa). T.D. 4. Estar com, sentir. T.D [...].

Na SD1, o verbo acreditar possui o sentido de “crer em alguém, ter fé e confiar nessa pessoa”: ao fazermos a pergunta “Acreditamos *em* quê?” ao verbo acreditar, percebemos que ele nos obriga a inserir uma preposição por meio da qual é possível apontar para aquilo em que se está acreditando, crendo, confiando. A resposta, conseqüentemente, vem com uma preposição: “Acreditamos *na* educação [...]”. Logo, o seu sentido dominante é crer, ter fé, confiar em alguém ou, neste caso, em alguma coisa, a educação.

Já na SD2, temos uma sequência que pode ser subdividida em três, uma vez que os verbos **ser** e **ter** argumentam a favor de um sentido positivo, contrariando o primeiro enunciado, dentro da mesma SD. De modo mais claro, temos o 1º enunciado – “*embora existam dificuldades*”, o 2º enunciado – “*somos felizes*”, e o 3º enunciado – “*temos prazer com a nossa função*”. O verbo **somos** não tem um significado específico, conferindo somente um atributo, uma qualidade ao predicado, sendo, neste caso, um estado, o fato de o sujeito ser feliz. E o sentido do verbo **temos** está associado a algo que se possui – o prazer. Prazer este que se assegura na própria função da docência.

Explorados os sentidos estabilizados (dicionarizados) como também os usos sintáticos desde a análise das marcas linguísticas destacadas, consideramos este mesmo dizer reconhecendo sua opacidade, pois os sentidos sempre podem ser outros: “Sendo todo enunciado léxico-sintaticamente determinado, é importante observar, a partir da análise da materialidade linguística e de suas relações prováveis com o interdiscurso, como os sentidos trabalham sobre os sentidos” (FISS, 2003, p. 151)<sup>14</sup>. Cabe ao analista do discurso ir em busca, exatamente, desses modos de trabalho dos sentidos sobre os sentidos, desses sentidos outros.

Por considerarmos, como explica Orlandi (2009, p. 118), que, ao realizarmos uma

14 A esse respeito, conferir também Fiss, 2005; Fiss, 2011; Fiss e Mutti, 2011; e Pereira et al., 2015.

análise, é preciso deslizar “[...] da *superfície linguística* (o *corpus*) para, após uma primeira etapa analítica, o *objeto discursivo* (em que se remete o discurso à formação discursiva) e, após uma segunda etapa de análise, chegamos ao *processo discursivo* (em que são determinadas as relações entre a formação discursiva e a ideológica)”, há que se avançar para esse segundo momento de modo a, sob certo aspecto, possibilitar que seja atingida a maneira pela qual a “ideologia está presente no sujeito da produção do discurso” (ORLANDI, 2009) no momento final do trabalho analítico-discursivo.

Percorrida a materialidade linguística, evidenciamos sentidos já estabilizados nas marcas linguísticas **acreditamos**, **somos** e **temos**, fazendo mais uma descrição da estrutura quanto ao seu sentido do que uma análise discursiva propriamente dita. No entanto, reconhecemos que os “[...] significados estabilizados das palavras escondem as condições da nomeação”, decorrendo disso a percepção de que “[...] as palavras não servem propriamente para etiquetar os objetos do mundo, mas para constituirlos, discursivamente” (MUTTI, 2014, p. 349). Sendo assim, uma vez que as relações gramaticais sejam transpostas para o ambiente discursivo, será possível evidenciar dizeres que vão para além do trabalho com o intradiscurso (materialidade linguística) tão-somente. Aquilo que foi dito não é somente aquilo que foi dito, pois há sentidos outros nesse dizer que é conduzido pelas condições de produção e nos quais reconhecemos relações entre intradiscurso e interdiscurso e, em igual medida, entre discurso e formação discursiva (FD).

Aqui, o exercício analítico avança em direção às FDs que são, em última instância, responsáveis por produzir determinado sentido e não outro, levando em consideração 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, independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2009, p. 162).

A SD1, “Acreditamos na educação como caminho de transformação”, e a SD2, “Embora existam dificuldades, somos felizes e temos prazer com a nossa função”, nos remetem a crer na educação, interpretando-a como um instrumento mediador de mudanças potentes, isto é, como um caminho, uma direção de transformação do sujeito, do coletivo, da escola, enfim, da sociedade. Apesar dos problemas com que a educação surpreende a comunidade escolar, estar feliz em função da docência é possível, almejando e conquistando, inclusive, satisfação pessoal e profissional.

Ao mesmo tempo em que as SDs indicam um **efeito de sentido de confiança e crença no ofício de mestre** em que se constitui o magistério, elas nos provocam a pensar sobre quem é o sujeito discursivo-ideológico nelas manifesto e sobre a movência de sentidos e sujeitos. Ainda que tenhamos encontrado o sujeito gramatical oculto “nós” desde uma mirada que atenta para a sintaxe, fica a pergunta: quem é este “nós”? Os professores, os diretores, os coordenadores, os funcionários da escola que acreditam em seu trabalho e, conseqüentemente, têm fé na educação como caminho de possibilidades e sonhos? Talvez, este “nós” evidencie toda a comunidade escolar que, representada pelos participantes da reunião (professores, equipe diretiva e funcionários da escola), anseia por uma educação melhor e confirma o compromisso assumido com sua produção, se dispondo a estar numa reunião de formação, em pleno período de férias no inverno de 2015, a fim de pensar

sobre modos de trabalho de que resultem condições melhores de educação (estruturais, curriculares, pedagógicas) na escola.

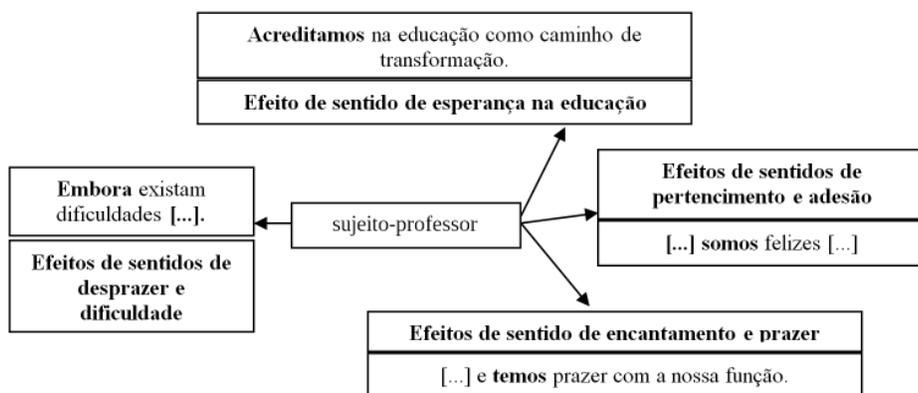
No entanto, se as marcas linguísticas **estamos, acreditamos, somos, temos, transformação, felizes e prazer** permitem identificar uma posição de sujeito submetida à **Formação Discursiva Pedagógica de Adesão** que, por silenciamento, faz surpreender um “nós” que aponta para um determinado grupo – aquele grupo que, constituindo uma relação de pertencimento com a educação, acredita e aposta nela; as marcas linguísticas **embora e dificuldades** permitem especular sobre uma outra posição de sujeito identificada com uma **Formação Discursiva Pedagógica de Receio**, ressoando certo descontentamento com a atual conjuntura do ser professor. Na SD2, o sujeito do discurso assume, pelo menos, duas posições que estão em conflito uma com a outra, evocando FDs que, pelo embate, margeiam uma a outra.

Evidenciamos, pois, um **efeito de sentido de pertencimento** a partir do qual se manifesta a relação positiva que o **nós** discursivo estabelece com a docência, mas, ao mesmo tempo, surpreendemos um **efeito de sentido de receio** quando esse mesmo **nós** associa educação a dificuldades, docência a dificuldades. Isso denota a tensão entre duas FDs que estão em relação de embate uma com a outra, assim como as duas posições de sujeito identificadas: o professor sente prazer com o trabalho que realiza, mas não nega que este trabalho não é fácil, dificuldades ocorrem. Nesse dito, está presente um não-dito, segundo o qual o professor sente tanto prazer quando desprazer, portanto, ele desliza de uma posição para outra, confirmando que as posições de sujeito são intercambiáveis e que ocorre dispersão do sujeito no texto, haja vista todo texto ser heterogêneo. Como explica Eni Orlandi (2012), uma tal heterogeneidade se dá no tocante à natureza dos diferentes materiais simbólicos, das linguagens e, também, quanto às posições de sujeito e às formações discursivas: “[...] em um texto não encontramos apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante” (ORLANDI, 2012, p. 70).

A partir daí, podemos inferir que há mais de uma FD, pois, conforme a posição de sujeito assumida, determinados enunciados são produzidos e não outros, ressoando determinados sentidos e não outros. Identificamos duas FDs que rivalizam entre si – a **FDP de Adesão** e a **FDP de Receio**, estando elas associadas a **efeitos de sentidos de pertencimento, encantamento e esperança** e, também, a **efeitos de sentidos de dificuldade e desprazer**. De certo modo, seria dizer que nossa prática analítica possibilita reconhecer pontos nas SDs consideradas nos quais está aflorando a discursividade em seu real contraditório que nos lança numa aventura que implica acompanhar deslizamentos entre o mesmo e o diferente, percebendo lugares de tensão no fio do discurso e de dispersão do sujeito e do sentido.

Dentre todos esses efeitos, o principal efeito de sentido, aqui, evidenciado é o de permanência na sala de aula, na escola, na comunidade escolar, na docência, enfim, na carreira do magistério, sendo a FDP de Adesão a dominante. A partir da análise discursiva produzida, percebemos que os enunciados subentendem um recado que os professores estão enviando. É como se eles dissessem que, para que este desejo de permanecer não enfraqueça, é necessário que se acredite na educação como caminho de possibilidades e oportunidades para a constituição de nossos estudantes como cidadãos críticos e reflexivos, respeitando a si e ao próximo. E, embora todos os problemas em que a educação esbarra e o desprazer que isso gera, os docentes não desistem, porque consideram gratificante o seu trabalho, sentem contentamento ao realizá-lo.

Encontradas as FDs com base no recorte analisado, tentaremos identificar a formação ideológica (FI) que foi o alicerce para o surgimento daquelas FDs, haja vista que, por meio das FDs, emergirá a FI que está naquelas representada. Percebemos que as SDs consideradas nesta análise giram em torno de uma ideia principal que é a educação entendida como “caminho de transformação”, portanto, não uma educação no sentido de instrução ou ensino voltado para repetição ausente de qualquer exercício de crítica e de reflexão. Dito de outra forma, à paráfrase se contrapõem sentidos polissêmicos que operam no campo da atualização de memórias. O sujeito-educador parece ver na educação uma ponte para o crescimento pessoal, profissional e cidadão do aluno, tratando-a como fator de transformação. Uma educação que, talvez por essa razão, motiva o docente a permanecer em sua função. Conquanto tenha plena consciência da sua difícil situação social, política, econômica, como bem relata o sujeito na SD2 – “Embora existam dificuldades [...]”, o professor associa seu trabalho a prazer e felicidade quando declara: “[...] somos felizes e temos prazer com a nossa função”. Se considerarmos os movimentos de dispersão do sujeito no texto e dos textos no discurso, poderemos representá-los como está feito na Figura 2:



Nessa rede de filiação de sentidos e nas relações desenhadas pela ideologia, percebemos o compromisso desse dizer com determinada memória que, reiterando argumentos apresentados antes, associa educação à transformação e, por conseguinte, a docência vivida com objetivos concretos à permanência do trabalhador na educação. Dito de outro modo, uma memória que, articulada à formação ideológica, condiciona o ser/estar do professor na escola à realização de um trabalho que faça sentido e, portanto, seja gerador de sensações boas como “prazer” e “felicidade”, amenizando, assim, embaraços decorrentes das dificuldades com as quais os docentes se defrontam.

Podemos perceber, conforme dito antes, que a **FDP de Adesão** é dominante, pois evidenciamos a presença de efeito de sentido de pertencimento dos professores ao seu trabalho e ao seu grupo – o que, talvez, remeta à atualização de uma memória que tem, insistentemente, feito corresponder experiências e sensações desanimadoras à docência e ao trabalho na escola pública estadual. Assim, encontramos, nas marcas **estamos, somos, temos, felizes e prazer**, efeitos de sentidos de encantamento, contentamento, aposta e esperança que reviram memórias segundo as quais o professor da rede pública estadual estará estagnado numa incontornável situação de mal-estar e degeneração da prática docente. O já-dito propõe o mal-estar, destacando dificuldades e desprazer.

Contudo, irrompe aquilo que está para ser dito e que, nesse caso, produz uma mexida na rede de filiação de sentidos ao sugerir que o exercício docente pode conter elementos de felicidade e prazer se tomar para si um compromisso com a transformação, com atos transformadores, com ousadia, transgressão, insubordinação diante de sentidos de mal-estar ainda muito presentes tanto no discurso pedagógico quanto em outros discursos produzidos por diferentes instituições a respeito da vida de professor.

Se a rede de filiação de sentidos dominante e suas relações desenhadas pela ideologia nos autorizam perspectivar sobre o compromisso desse dizer com certa memória de educação transformadora, que remete a movimentos vividos em nosso país em nome da defesa de direitos fundamentais, como os engendrados, ainda hoje, por grupos que insistem em lutar por uma educação a partir da qual saberes socializados gerem empoderamento de grupos historicamente secundarizados como os dos docentes, devemos perceber que os silêncios flagrados, nesse mesmo dizer, vão nos conduzir a uma educação que não transforma, que não possibilita aos atores do processo educacional um caminho para mudar e melhorar, e sim um caminho para a desmotivação, má qualidade educacional, profissional, pouco ou nenhum investimento na educação. Os professores da escola investigada parecem produzir uma contra resposta às políticas que não investem na melhoria real das condições de trabalho ou no empoderamento do docente pelo reconhecimento de sua competência e importância.

### Derivas e oscilações

O sujeito, ao mesmo tempo em que se identifica com certa rede de memórias discursivas no seu dizer, também delas se desidentifica. Ademais, quando transita de uma FD para outra, entre o identificar-se e o desidentificar-se, configura-se, transforma-se, dispersa. Assim, ao enunciar as SD1 e SD2, nelas ressoam efeitos de sentidos de permanência do professor associados à docência como compromisso, adesão e prazer, mas também efeitos de sentidos de não permanência que escapam por **dificuldades**, aflorando esta tensão, sobretudo, no elemento coesivo **embora**. Nesse caso, desde uma análise que considera tensões entre **dificuldades** e **prazer**, precisamos também questionar: a que dificuldades se referem os professores? Econômicas? Na negociação com os gestores públicos? No diálogo com alunos e pais? No trabalho com os conteúdos? Na relação com colegas? Nos processos de formação? Serão essas dificuldades fatores que colocam em risco a permanência do docente na educação?

Pelo que parece, tais questionamentos circulam associados ao **efeito de sentido de dificuldade** manifesto pelos docentes em seus depoimentos, mas não enfraquecem o desejo de docência dos trabalhadores dessa escola, que se apoiam em sensações boas surpreendidas em seu fazer – o que reverbera nas SD1 e SD2 de modo dominante. Em última instância, ecos de um **efeito de sentido de desejo de docência** ressoam nos dizeres de professores que, mestiços, desde seu lugar social de trabalhadores da educação, ocupam uma posição discursiva predominantemente confiante e identificada com seu ofício. No caso das duas seqüências discursivas analisadas, ousamos afirmar que os locutores empíricos que as enunciaram, desde seu lugar social de docentes, não importam, mas a posição (transformadora) por eles ocupada, o que faz significar seu dizer de determinada forma. A **Formação Discursiva Pedagógica de Adesão** responde a eventuais efeitos de sentidos de mal-estar pela aposta implícita numa docência que se realiza como encontro entre saberes e entre pessoas as quais compartilham um mesmo compromisso e se responsabilizam por ele. Em outras palavras, levando em conta todos

os elementos pontuados ao longo deste artigo, arriscamos tomar as SDs ao modo como Orlandi (2001, p. 15) entende uma formulação: “posto de escuta, de entrada no modo de constituição do sujeito, no sentido e na história”.

O discurso, processo contínuo, não se esgota em uma situação particular de interlocução como a estabelecida com os professores que participaram da formação pedagógica em 21 de julho de 2015 nem se reduz a ela ou à sua análise. Consoante grifa Orlandi (2001, p. 16), a formulação pode ser traduzida como “atualização” e “textualização da memória”, prática de um possível para sentido, sujeito e história. Em função disso, buscamos, com esse exercício de análise, evidenciar sentidos de permanência e, somado a isso, entender como um discurso se realiza, se formula e, ao fazê-lo, como redes de memória nele ecoam. Tais percepções fazem com que reconheçamos que as sequências discursivas aqui abordadas apontam à necessidade de novos esforços de análise, reiterando o compromisso com os objetivos desse estudo e uma suspeita, aqui reforçada, de que a permanência do professor pode ser compreendida a partir dos laços que ele constitui com colegas e alunos, laços que estão atravessados por afeto e compromisso epistemológico e social. Por fim, podemos especular que a relação de humanidade que implica em genteficação da docência possa ser o elemento que está fortalecendo o docente e garantindo sua aposta na educação.

## Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Sobre e reprodução*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP: Argos Editora Universitária, 2003.
- FISS, D. M. L. O dizer da professora: para além da indignação. *Educ. Real.*, v. 36, n. 3, set./dez. 2011, p. 727-746.
- \_\_\_\_\_. *Territórios incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Territórios inquietos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual*. *Educação e Reflexão*, Revista do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2005.
- FISS, D. M. L.; MUTTI, R. M. V. Língua, discurso e sujeito na Educação. *Educ. Real.*, v. 36, n. 3, set./dez. 2011, p. 643-650.
- HENRY, P. O que é a história? In: ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.
- LAGGAZI, S. Em torno da prática discursiva. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, jul./dez. 2015, p. 85-100. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/57217>>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pecheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. *Desenredo* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 1, jan./jun. 2010, p. 85-101. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1380/857>>. Acesso em: 23 mar. 2017

MOURA, S. R. de. “*A gente aprende pra caramba!*” *Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Porto Alegre, 2017. 149 f.

MUTTI, R. M. V. Indisciplina e discurso pedagógico: efeitos de sentidos diversos em confronto. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, set./dez. 2014, p. 347-358.

\_\_\_\_\_. Uma aplicação da análise de discurso à leitura e análise de textos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 1991, p. 87-111.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010, p. 61-162.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010, p. 163-252.

PEREIRA, A. ‘Escovando’ palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: BARBISAN, L. B.; FANTI, M. da G. di. *Enunciação e discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012.

PEREIRA, A. E.; MUTTI, R. M. V. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011.

PEREIRA, A. E. et al. Educação, linguagem e arte. *Reflexão e Ação*, Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, 2015, p. 1-20.

SCHONS, C. R.; MITTMANN, S. A contradição e a (re)produção/transformação na e pela ideologia. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Org.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 295-304.

ZANDWAIS, A. Discurso, texto e sentidos: um olhar para além das heranças positivistas. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, jul/dez, 2015, p. 71-84.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, A. (Org.). *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012, p. 175-191.

*Recebido em: 20/04/2018 Aceito em: 19/05/2018*