



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sandra Regina de Moura

**ESTÁGIO CURRICULAR SOB O OLHAR DISCURSIVO:
uma “experiência” significada por docentes orientadores**

Porto Alegre RS
2023

Sandra Regina de Moura

**ESTÁGIO CURRICULAR SOB O OLHAR DISCURSIVO:
uma “experiência” significada por docentes orientadores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, linguagem e currículo

Porto Alegre
2023

CIP - Catalogação na Publicação

de Moura, Sandra Regina

Estágio curricular sob o “olhar” discursivo: uma “experiência” significada por docentes orientadores / Sandra Regina de Moura. - 2023.

130 f.

Orientadora: Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Análise do Discurso. 2. Michel Pêcheux. 3. Ideologia. 4. Estágio Curricular. 5. Experiência. I. Luzzardi Fiss, Dóris Maria, orient. II. Título.

Sandra Regina de Moura

**ESTÁGIO CURRICULAR SOB O OLHAR DISCURSIVO:
uma “experiência” significada por docentes orientadores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 02 de agosto de 2023.



Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Orientadora



Profa. Dra. Analice Dutra Pillar (PPGEDU/UFRGS)



Profa. Dra. Fabíola Ponzoni Balzan (FSG)



Prof. Dr. Evandro Alves (UFRGS/FACED)

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL ARENHALDT**
Data: 21/09/2023 00:03:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt (UFRGS/FACED)

Dedico este trabalho às educadoras e aos educadores em formação, educadoras e educadores atuantes em instituições de educação básica pública, e às professoras e professores universitários orientadores de estágio na academia.

Dedico às queridas amigas e aos queridos amigos, como forma de gratidão pelo companheirismo, incentivo e apoio nos momentos de ansiedades e angústias.

Dedico-o, também, aos meus amores, aqui representados por meus pais, irmãos, sobrinhos/as, filho, filha, netos e bisneta, que estiveram ao meu lado em parte dos últimos cinco anos, compreensivos com minha curta presença/permanência em momentos de convivência e confraternizações familiares, entendendo que nem sempre as coisas acontecem do modo que queremos, que as vezes é preciso mudar os planos, mas que o amor e a afetividade continuam vivos, mesmo quando há conflitos entre nossos querer...

O QUERERES

Onde queres revólver, sou coqueiro
E onde queres dinheiro, sou paixão
Onde queres descanso, sou desejo
E onde sou só desejo, queres não
E onde não queres nada, nada falta
E onde voas bem alta, eu sou o chão
E onde pisas o chão, minha alma salta
E ganha liberdade na amplidão

Onde queres família, sou maluco
E onde queres romântico, burguês
Onde queres Leblon, sou Pernambuco
E onde queres eunuco, garanhão
Onde queres o sim e o não, talvez
E onde vês, eu não vislumbro razão
Onde queres o lobo, eu sou o irmão
E onde queres cowboy, eu sou chinês

Ah! bruta flor do querer
Ah! bruta flor, bruta flor

Onde queres o ato, eu sou o espírito
E onde queres ternura, eu sou tesão
Onde queres o livre, decassílabo
E onde buscas o anjo, sou mulher
Onde queres prazer, sou o que dói
E onde queres tortura, mansidão
Onde queres um lar, revolução
E onde queres bandido, sou herói

Eu queria querer-te amar o amor
Construir-nos dulcíssima prisão
Encontrar a mais justa adequação
Tudo métrica e rima e nunca dor
Mas a vida é real e de viés
E vê só que cilada o amor me armou
Eu te quero (e não queres) como sou
Não te quero (e não queres) como és

Ah! bruta flor do querer
Ah! bruta flor, bruta flor

Onde queres comício, flipper-vídeo
E onde queres romance, rock'n roll
Onde queres a lua, eu sou o sol
E onde a pura natura, o inseticídio
Onde queres mistério, eu sou a luz
E onde queres um canto, o mundo inteiro
Onde queres quaresma, fevereiro
E onde queres coqueiro, eu sou obus

O querereres e o estares sempre a fim
Do que em mim é de mim tão desigual
Faz-me querer-te bem, querer-te mal
Bem a ti, mal ao querereres assim
Infinitivamente pessoal
E eu querendo querer-te sem ter fim
E, querendo-te, aprender o total
Do querer que há e do que não há em mim

Caetano Veloso

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** e aos **meus pais** pela vida, por tudo que me ensinaram, por me conduzirem por caminhos que me levaram a despertar o gosto pelo conhecimento, ofertando-me a oportunidade de estudar que eles não tiveram.

Agradeço à professora e aos professores **orientadores de estágio** que generosamente aceitaram participar e contribuir para que essa pesquisa acontecesse.

Agradeço à professora **Regina Maria Varini Mutti** por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa, me apresentado à AD e às suas queridas pupilas com quem tive a oportunidade de muito aprender.

Agradeço à minha orientadora **Dóris** que prontamente me acolheu como orientanda por ocasião da produção do meu TCC, incentivando-me a participar dos processos seletivos do mestrado e do doutorado e que, desde então, vem me acompanhando e orientando com dedicação, carinho e amorosidade.

Agradeço aos membros da **Banca Examinadora**, pela participação, leitura do meu trabalho e ricas contribuições.

Agradeço à **CAPES** pelo apoio financeiro e fomento à pesquisa e à formação docente, tornando possível a realização deste trabalho.

Agradeço ao **PPGEDU** e à amorosa e competentíssima Roseli por todo apoio, orientação e ajuda na resolução das burocracias acadêmicas.

Agradeço a parceria de todos do grupo de pesquisa **GPEAD**, com um agradecimento especial àqueles com quem tive maior proximidade: à querida **Jussana Daguerre Lopes** por quem guardo bonito laço de amizade e que me presenteou com o resumé desta investigação, bem como ao **Marcos Salmo**, meu parceiro de formação desde o mestrado até o doutorado, pelo incentivo e apoio desde os primeiros momentos da Pós-Graduação.

Agradeço às professoras **Renata Spherrake, Sandra Andrade, Luciana Picolli e Helena Dória** pela acolhida como estagiária em suas turmas e por todo apoio e incentivo durante a formação acadêmica.

Agradeço às minhas queridas amigas **Graciela Soares, Nessa Verissimo, Carol Chaves, Lissane Amaral, Ana Márcia, Sara Neves, Vanessa da Costa Deimling, Andrele Cerentini, Rochellie Martins, Sirlei Ribeiro, Júlia Atrip Halal e Rozane Balduino** pela parceria, conversas, apoio, escuta e alegria dos encontros de vida e de alma.

Agradeço aos meus filhos, **Jaqueline e Jorge**, meus netos **Henrique e Leona**, minha bisneta **Louise**, por estarem sempre por perto, me proporcionando momentos de alegria, laços e afetos.

Agradeço ao meu irmão **Norberto** e cunhada **Kelly** por todo apoio, incentivo e torcida para que eu seguisse em frente e realizasse essa valorosa conquista.

Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo, fundamentado teórica e metodologicamente na Análise do Discurso Materialista fundada por Michel Pêcheux, teve como objetivo empreender uma escuta discursiva dos dizeres de professores universitários orientadores de estágio curricular obrigatório, que atuam em um curso de licenciatura em pedagogia em universidade federal localizada na região sul do Brasil, quanto ao modo como significam essa experiência. O corpus empírico foi produzido em situação de grupo focal via Google Meet, no ano de 2021, momento histórico no qual a docência passava por um processo de ataque e desmonte para além da desvalorização, beirando o engessamento. Nele foram recortadas sequências discursivas que constituíram o corpus discursivo. Atentando à relação entre o intradiscurso e o interdiscurso, as análises foram realizadas desde a consideração das condições de produção (elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições e seus modos de organização e distribuição do poder), as posições que ocupam os professores orientadores de estágio e o que faz significar seu dizer de um determinado modo, tudo o que já se disse sobre estágio bem como dizeres que significaram, nos diferentes professores interlocutores da pesquisa, os sentidos do estágio. A captura do olhar analista se deu a partir de três conceitos-chave – falta (o que é dito de menos), excesso (o que é dito demais) e estranhamento (o que parece destoar do discurso em que é dito), derivando do trabalho analítico a compreensão do funcionamento do sujeito-orientador de estágio que, desde a posição-sujeito professor mediador e filiado a uma Formação Discursiva Pedagógica Esperança, significa o estágio curricular obrigatório como ato político-pedagógico, etapa extenuante e envolvente que implica atuação, dialogicidade, mediação e ruptura. Experiência com muitas adjetivações – interessante, vasta, fundamental, diversa, intensa, perigosa. Experiência protagonista que, quando tomada a partir de uma didática que envolva a teoria e a prática trabalhada dentro do conceito de *práxis*, pode despontar como acontecimento em que se inscrevem sentidos de orientação de estágio como experiência de boniteza, transformação e desafios.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Michel Pêcheux; Ideologia; Estágio Curricular; Experiência.

ABSTRACT

This study, based theoretically and methodologically on the Materialist Discourse Analysis founded by Michel Pêcheux, aimed to undertake a discursive listening to the sayings of university professors who supervise mandatory curricular internships, who work in a degree course in pedagogy at a federal university located in the region south of Brazil, as to how they signify this experience. The empirical corpus was produced in a focus group situation via Google Meet, in 2021, a historic moment in which teaching was going through a process of attack and dismantling beyond devaluation, bordering on immobilization. In it, discursive sequences were cut that constituted the discursive corpus. Paying attention to the relationship between intradiscourse and interdiscourse, the analyzes were carried out from the consideration of the conditions of production (elements that derive from the form of our society, with its institutions and its modes of organization and distribution of power), the positions that occupy the Internship guiding teachers and what makes their saying mean in a certain way, everything that has already been said about internship as well as sayings that meant, in the different interlocutor teachers of the research, the internship meanings. The capture of the analyst gaze was based on three key concepts – lack (what is said too little), excess (what is said too much) and estrangement (what seems to be out of tune with the discourse in which it is said), deriving from the analytical work the understanding of the functioning of the subject-supervisor of internship which, from the position-subject teacher mediating and affiliated to an Esperança Pedagogical Discursive Formation, means the mandatory curricular internship as a political-pedagogical act, strenuous and involving stage that implies acting, dialogicity, mediation and rupture. Experience with many adjectives – interesting, vast, fundamental, diverse, intense, dangerous. A protagonist experience that, when taken from a didactics that involves theory and practice worked within the concept of praxis, can emerge as an event in which senses of internship orientation are inscribed as an experience of beauty, transformation and challenges.

Keywords: Discourse Analysis; Michel Pêcheux; Ideology; Curricular stage; Experience.

RESUMÉ

Cette étude, fondée théoriquement et méthodologiquement dans l'Analyse du Discours matérialiste fondée par Michel Pêcheux, avait pour but d'entreprendre une écoute discursive des paroles de professeurs d'université tuteurs de stages obligatoires, qui sont titulaires d'un diplôme de pédagogie à l'université fédérale située dans le sud du Brésil, quant à la manière dont ils signifient cette expérience. Le corpus empirique a été produit dans une situation de groupe focal via Google Meet, en 2021, moment historique où l'enseignement passait par un processus d'attaque et de démontage au-delà de la dévaluation, au bord d'une situation figée. Dans celui-ci ont été découpées des séquences discursives qui ont constitué le corpus discursif. En examinant la relation entre l'intradiscours et l'interdiscours, les analyses ont été faites à partir de la prise en compte des conditions de production (éléments qui dérivent de la forme de notre société, de ses institutions et de ses modes d'organisation et de répartition du pouvoir), des positions qu'occupent les enseignants de stage et de ce qui leur fait dire d'une certaine manière, tout ce qui a déjà été dit à propos du stage ainsi que des affirmations qui ont signifié, chez les différents enseignants interlocuteurs de la recherche, les sens du stage. La capture du regard analyste s'est faite à partir de trois concepts-clés - manque (ce qui est dit de moins), excès (ce qui est dit trop) et étrangeté (ce qui semble sortir du discours dans lequel il est dit), dérivant du travail analytique la compréhension du fonctionnement du sujet-tuteur de stage qui, depuis la position-sujet professeur médiateur et affilié à une Formation pédagogique Discursive Espérance, signifie le stage scolaire obligatoire comme acte politique-pédagogique, étape épuisante et engageante qui implique l'action, le dialogue, la médiation et la rupture. Expérience avec de nombreuses adjectifs - intéressante, vaste, fondamentale, diverse, intense, dangereuse. Expérience protagoniste qui, lorsqu'elle est prise à partir d'une didactique impliquant la théorie et la pratique travaillée dans le concept de *praxis*, peut émerger comme un événement dans lequel s'inscrivent des sens d'orientation de stage comme expérience de beauté, de transformation et de défis.

Mots-clés: Analyse du discours; Michel Pêcheux; Idéologie; Stage curriculaire; Expérience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro Epistemológico da Análise do Discurso.....	42
Figura 2 – Estágio e(m) (dis)curso em três gestos	55
Figura 3 – Elementos Estruturais das Condições de Produção (CPs)..	58
Figura 4 – Tema/Questões/Objetivos de Pesquisa	71
Figura 5 – A Análise em Movimentos	76
Figura 6 – Processo de constituição do corpus.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2016 sem enfoque exclusivo na área da educação.....	36
Quadro 2 – Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2016 com enfoque exclusivo na área da educação.....	36
Quadro 3 - Quantidade de trabalhos publicados entre 2017 e 2020 com enfoque exclusivo na área da educação sem considerar a abordagem “orientação de estágios curriculares”	38
Quadro 4 – Modos de Designação das Formações Imaginárias considerando a Posição dos Protagonistas do Discurso	59
Quadro 5 – Modos de Designação das Formações Imaginárias considerando o “Referente” (Objeto Imaginário)	59
Quadro 6 – Família Parafrástica Educação Dialógica	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso
AIEs – Aparelhos Ideológicos de Estado
CP – Condições de Produção
FP – Família Parafrástica
F – Figura
FD – Formação Discursiva
FDP – Formação Discursiva Pedagógica
FDPE – Formação Discursiva Pedagógica Esperança
FDPO – Formação Discursiva Pedagógica Opressão
FI – Formação Ideológica
GF – Grupo Focal
IC – Iniciação Científica
L – Licencianda
O – Orientador(a)
P – Professor(a)
PO – Professor(a) Orientador(a)
SD – Sequência Discursiva
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TG – Tópicos Guia

SUMÁRIO

1. A PESQUISADORA E SUA PESQUISA, A DOCENTE E SUA HISTÓRIA: FILIAÇÕES E POSIÇÕES-SUJEITO	16
.....	
1.1 ALINHAVOS DE EDUCAÇÃO E VIDA.....	17
1.2 O ACOLCHOAR DE UMA PESQUISADORA.....	19
1.3 TECITURAS INVESTIGATIVAS.....	25
1.4 A PESQUISA EM ATOS.....	29
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	31
3 COSTURAS TEÓRICAS	40
3.1 PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO.....	40
3.1.1 Análise do Discurso: entremeio e interpretação	40
3.1.2 A Análise do Discurso e a caixa de conceitos.....	44
4 A PESQUISA E SEU CORPUS	52
4.1 ACOLCHOANDO TECIDOS DISCURSIVOS.....	52
4.2 CORPUS	56
4.2.1 Tempo da Escuta Discursiva	56
4.3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DIZERES.....	58
4.3.1 A roda de conversa e o registro – grupo focal	65
5 ARTESANIAS DISCURSIVAS	70
5.1 CAMINHOS ANALÍTICOS	71
5.2 A CAPTURA DO OLHAR ANALISTA	79
5.3 GESTOS ANALÍTICOS	83
5.3.1 “Atuação”, “ator”, “artífice”, “artesão” e “exercício artesanal”: a discursivização do estágio	84
5.3.2 “Experiência”: processo de adjetivação do estágio	92
5.3.3 Estágio e identidades: desafio, transformação e deslocamento	102
ARREMATES DISCURSIVOS	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	120
APÊNDICE A – Glossário de Termos da Análise do Discurso Pecheuxtiana	121
APÊNDICE B – “Saberes Docentes e Estágio Curricular: sentidos que pedem escuta” (2019)	123
APÊNDICE C – “Docência e Estágio Curricular: a heterogeneidade do discurso pedagógico” (2020)	125
APÊNDICE D – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127

1. A PESQUISADORA E SUA PESQUISA, A DOCENTE E SUA HISTÓRIA: FILIAÇÕES E POSIÇÕES-SUJEITO¹

Neste espaço reservado às palavras iniciais, convido o leitor a conhecer um pouco sobre mim. Na ilusão de administrar o dizer, cogito que minhas palavras carregam não apenas aprendizagens e conhecimentos colhidos enquanto pesquisadora em formação, mas que se anunciam carregadas, também, de toda uma bagagem de situações vividas as quais se traduzem em uma posição discursivo-enunciativa pedagógica assujeitada por um “já-lá”² que me constitui.

Na sequência desta escrita em que pretendo contar um pouco sobre mim, pontuo vivências que anteciparam a pesquisa e intenções que me instigaram a propor rumos para uma investigação que se delineou em torno de um tema que, embora me acompanhe desde longa data, foi pensado a partir de necessidades de atualização derivadas dos estudos anteriores: a experiência de orientação do estágio curricular obrigatório considerando como ela é discursivizada por uma professora e dois professores universitários que atuam no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade federal localizada na região sul do país.

¹ Ainda que no terceiro capítulo eu discorra de modo mais aprofundado a respeito da Análise do Discurso pecheuxiana e seus princípios, os conceitos próprios desta disciplina de entremeio também são explicados no Glossário (Apêndice A) com o intuito de possibilitar uma experiência com menos sobressaltos aos leitores. Aliás, ao longo do trabalho utilizo o negrito como forma de dar destaque aos conceitos mobilizados nesta investigação.

² Em Análise do Discurso, o “já-lá” remete a algo precedente ao sujeito. Segundo Pêcheux ([1975] 1997, p. 162), o sujeito não está livre para escolher deliberadamente o que falar, uma vez que seu dizer sempre será afetado por um “já-lá” que o autor designa como “interdiscurso” ou “o todo complexo com dominante de formações discursivas”: “[...] todo complexo com dominante que apresenta uma objetividade material contraditória, a qual reside no fato de que ‘algo fala antes, em outro lugar e independentemente’. A estrutura do interdiscurso determina materialmente dois tipos de elementos: o efeito de pré-construído e o efeito de articulação, que revelam, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, ao mesmo tempo em que são re-inscritos no discurso do próprio sujeito”. Dessa maneira, o interdiscurso se refere a esse lugar que abriga todos os dizeres advindos de todas as FDs. Ainda segundo o autor, o pré-construído corresponde ao “[...] ‘sempre já-lá da interpelação ideológica que fornece e impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 149).

1.1 ALINHAVOS DE EDUCAÇÃO E VIDA

Ao dizer de mim, me sinto instigada a confidenciar afetações que, ao longo da formação acadêmica, me levaram a entrever que meu processo de constituição enquanto professora foi sendo construído ao longo da vida. Minha vontade docente não correspondeu a uma vocação profissional que surgiu de repente, pois guardo “A convicção de que não nos fazemos docentes nem nos fazemos gente em um tempo curto ou período datado [...]” (MOURA, 2017, p. 114), visto estarmos mergulhados em um permanente processo de constituição e transformação que implica perturbação na rede de sentidos e memórias.

Refletindo sobre o que me levou a escolher a docência, estiquei o olhar e abarqueei a visão de que a educação sempre esteve presente em minha vida. As oportunidades que tive de estudar foram uma riqueza, resultado de interpelações ideológicas vividas por meus pais, que sonhavam em dar continuidade aos estudos, mas tiveram que abandonar para atender a necessidade de mão de obra na labuta familiar. Apercebi-me de que ter concluído o Segundo Grau, nomenclatura da época em que estudei, não era uma oportunidade natural a que todos tinham acesso, como eu imaginava. Na proporção em que avançava em meus estudos, minha história de vida foi se clarificando e me senti provocada a lançar um olhar mais atento às minhas origens e a todo envolvimento de minha família em torno de processos educativos. Dei-me conta de que muitos de meus tios, tias e primas – exatamente nessa sequência – são ou foram educadores de Anos Iniciais. As pequenas escolas onde eu brincava, pegava livros ou filava merendas, eram espaços educativos idealizados e mantidos por meus familiares. Esse não foi um entendimento ou uma **memória**³ no sentido de repositório de lembranças colhidas de fatos experimentados ao longo da existência de cada um, mas um esquecimento constitutivo que ganhou visibilidade com meu ingresso na academia. Foi somente a partir deste lugar que passei a ocupar que pude me dar conta de que minha família sempre esteve envolvida com a

³ Memória, aqui, é compreendida sob influência de Michel Pêcheux ([1983] 2015, p. 50) quando adverte que, em não se tratando de memória individual, ela não pode ser entendida como “[...] uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

educação, atuando e lutando, embora de forma limitada, para que mais pessoas tivessem acesso a ela. Foi nesse momento que me apercebi do quanto minha história de vida em família foi-me envolvendo na arte de educar... e do quanto sentidos foram tanto retomados quanto atualizados desde condições de produção outras.

Faço essa pequena reflexão para explanar a riqueza do despertar que a academia me proporcionou, levando-me a distinguir e valorizar as inspirações que a vida colocou em meu caminho. Embora por muito tempo não tenha feito uma caminhada consciente, a vontade de educação está nas minhas entranhas e é uma paixão que me move, um esquecimento que me constitui. Esquecimento no sentido de algo que, recalcado, ao retornar, retornou de modo diferente daquele vivido antes, porque ressignificado em função mesmo da surpresa que o dar-se conta provocou. Esquecimento que, consoante Pêcheux ([1975] 1997), constitui o sujeito.

Quando decidi buscar minha formação acadêmica em pedagogia licenciatura, o fiz pensando em cursar especialização em psicopedagogia depois de graduada. Opção que se devia a algumas experiências familiares ao acompanhar o sofrimento de meus filhos diante de tabus e preconceitos que sofrem estudantes que são diagnosticados com déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

No percurso em busca de ajuda para meus filhos e neto, fui conhecendo outras mães desejosas de ajudar e defender seus filhos dos estereótipos e possíveis exclusões ou abandonos a que eles pudessem se sentir constrangidos a vivenciar/sofrer. Nessa trajetória entendi que também sofro da mesma ansiedade e “desacomodação” que meus filhos, o que me levou a refletir sobre situações e marcas que me acompanharam durante o processo de educação escolar pelo mal-estar que me causava o apelido de guria “perguntadeira”. Mas hoje, vejo que foram essas inquietações de menina que fizeram com que me sentisse (des)acomodada e me trouxeram ao maravilhoso universo da pesquisa acadêmica.

1.2 O ACOLCHOAR DE UMA PESQUISADORA

Como relatado antes, cheguei à academia pensando em estudar para poder ajudar meus filhos, bem como outros meninos e meninas diagnosticados com TDAH, no sentido de minimizar as angústias que certamente os acompanham. No entanto, a vida acadêmica foi-me jogando para outros lados quando resolvi me candidatar a uma bolsa de Iniciação Científica (IC). Ao entrar para o *Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise do Discurso* (GPEAD) liderado, à época, pela professora Doutora Regina Maria Varini Mutti do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem, Tecnologia, meus horizontes foram se expandindo. O *corpus* que compunha a pesquisa coordenada por ela, e de que participei, estava repleto de trabalhos de educadoras que abordavam – de forma apaixonada, encantadora e poética – suas trajetórias como educadoras e pesquisadoras em necessária e contínua formação.

Sempre concordei com certa compreensão ingênua segundo a qual as professoras só precisavam se formar e estava tudo certo e terminado, por isso, foi uma grande surpresa me dar conta da incompletude da formação acadêmica/profissional e do quanto sempre há para ser conhecido, levando-me ao entendimento de que é preciso mudar esse modo de pensar que acredita na possibilidade da completude formativa. Permanecer na área da educação, ao contrário do entendimento anunciado/enunciado, pede constante investimento e inscrição no processo formativo. Lembrando a utopia, nos moldes em que propõe Eduardo Galeano⁴, penso que a educação nos “faz caminhar”, nos move, porque nos habita. Não somos educadores, mas estamos sendo educadores, porque a educação se faz em movimentos constantes nos quais, e a partir dos quais, precisamos nos inventar e reinventar. A docência pede fluidez, é batimento, se faz por desconstruções

⁴ Diz Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano em *Las palabras andantes*, que “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (Disponível em <https://www.revistaprosaveroarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano>. Acesso em: 17 de maio de 2018).

e novos compassos. Pensamento que tem se confirmado e reafirmado em minhas práticas profissionais e acadêmicas.

No segundo semestre de 2014, graduei-me em pedagogia. Em 2016, comecei a trabalhar como monitora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Nesta experiência, mesmo não sendo a educadora referência da turma, vivenciei angústias, desafios e maravilhas da docência, pois atendia a turma no turno inverso ao de atuação das professoras. Hoje, trabalho como professora dos anos iniciais na Prefeitura de Guaíba/RS - cargo que assumi em abril de 2018 – e mantenho o entendimento de que estar docente é um grande desafio que pede ação e reflexão, nos forma e reforma, demandando estudo, formação e dedicação permanentes. Penso que, para estar educadora, dentro de espaços normativos habitados por relações de forças diversas, é indispensável a paixão que se agita em nossas entranhas, nos levando a acreditar na educação e nos movimentos de transformação de realidades para os quais ela pode apontar, tais como os movimentos de reconfiguração e ressignificação da docência que a pandemia de Covid19 suscitou.

Durante a formação universitária, aprendi que a beleza está no caminhar e não no destino. A formação de professores despontou na minha caminhada como um potencial investigativo desafiador e instigante, afinal, nada é finito, há muito a aprender, conhecer, descobrir e construir. A oportunidade como bolsista IC não só me mostrou esses caminhos, como também me fez e continua instigando a caminhar.

No grupo de pesquisa GPEAD, dei meus primeiros passos no desenvolvimento de processos investigativos sobre a formação de professores à luz da Análise do Discurso (AD). Para mostrar um pouquinho dos movimentos experimentados nesse percurso, descrevo alguns caminhos traçados em minha trajetória que delineiam um esboço formativo da pedagoga pesquisadora analista de discurso que venho arriscando edificar em mim.

Em julho de 2012, ao final do primeiro ano como pesquisadora aprendiz, recebi menção honrosa por ocasião da apresentação da pesquisa *O pesquisador e a pergunta* no II CICPG (Congresso de Iniciação Científica e Pós-Graduação) da UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), em São Leopoldo. Esta foi minha primeira experiência de apresentação de trabalho na academia e que guarda a

relevância de me permitir abordar um tema que me acompanha de forma pulsante desde a infância: “a pergunta”. Ainda em 2012, no mês de outubro, apresentei o trabalho de pesquisa “*O pertencimento à comunidade de pesquisa em educação e análise de discurso: efeitos de sentido referentes à marca discursiva perguntas*”, no *Salão de Iniciação Científica (SIC)* da UFRGS.

Em 2013, apresentei, no *SIC/UFRGS*, o segundo ensaio investigativo por mim realizado, sob o título “*Ecos do discurso do outro no fio do discurso do sujeito pesquisador*”, marcando o fato de que as palavras estão abertas a novas significações, mas também estão “encharcadas” de sentidos em função da sua **historicidade**⁵. Essas experiências acadêmicas me ajudaram a descortinar emoções e valores que estavam escondidinhos em um baú, o mesmo no qual eu guardava a menina “perguntadeira” que fui e que tanto incomodava aos que não tinham respostas ou não as queriam dar. Foram experiências desconcertantes, confesso, porque mexeram com minhas dores e medos, mas também me permitiram levantar a cabeça e olhar para a frente, ousando até vislumbrar um belo horizonte, um olhar carregado da beleza de saber que a academia não estava me apresentando apenas os aprendizados da graduação, mas me ofertando um divisor de águas no sentido de direcionar minha formação para a área da pesquisa acadêmica.

Desde que conheci os estudos investigativos à luz da Análise do Discurso, no período da graduação, a AD tem sido uma inspiração para meus estudos. Ao concluir as funções como bolsista IC por ocasião do encerramento da bolsa, continuei ligada ao grupo de pesquisa, participando de encontros e defesas de mestrado e doutorado das colegas orientandas da professora Regina Mutti, com as quais, ainda hoje, mantenho afetuosos laços de amizade e vínculos inspirados pela paixão pela pesquisa em Análise do Discurso.

No penúltimo semestre da graduação, decidi desafiar-me a realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob a perspectiva dos estudos discursivos. De modo informal e um tanto acanhada, em um encontro e diálogo também informal nas dependências da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS), sondei a professora

⁵ Conforme Orlandi (2012a, p. 68), historicidade é o “[...] acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. Sem dúvida, há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele), mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa e efeito”.

Doutora Dóris Maria Luzzardi Fiss, integrante do grupo de pesquisa, sobre a possibilidade de realizar o trabalho investigativo a respeito da formação de professores sob sua orientação. Para minha alegria, ela aceitou me orientar e pude dar seguimento aos estudos investigativos dentro da perspectiva teórica da Análise do Discurso com o trabalho “*Identidades Docentes e Estágio Curricular: afetações de um acontecimento*”.

Com esse trabalho, dei início ao percurso investigativo que me trouxe até a pesquisa que hoje apresento para obtenção do título de doutora em educação. Ao concluir a graduação em 2014/2, novamente me desafiei a dar continuidade à formação como pesquisadora no grupo de pesquisa GPEAD. Em 2015, participei do processo seletivo do mestrado no PPGEDU. Em 2017, concluí o mestrado acadêmico e continuei participando de eventos na área dos estudos discursivos juntamente com o grupo de pesquisa, com a certeza de que desejava dar seguimento aos trabalhos investigativos realizados sob o enfoque e orientação dos estudos discursivos e, portanto, no mesmo grupo (GPEAD), na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

A escolha por prosseguir os trabalhos investigativos já realizados na linha de pesquisa que hoje recebe o nome de *Arte, Linguagem e Currículo*, e a opção pela Análise do Discurso, como referencial teórico-metodológico para sustentar a pertinência deste processo investigativo e das apreciações do *corpus* analítico, se devem ao caloroso acolhimento do grupo de pesquisa orientado pela professora Regina Mutti e ao sentimento de pertença ao grupo carinhoso que lá encontrei em 2015, em sua reconfiguração.

A experiência como bolsista IC oportunizou minha inserção no universo das pesquisas investigativas no GPEAD (CNPq/UFRGS), conquistando meu interesse e encanto pela pesquisa como lugar de grande relevância para a formação profissional na área da educação. Desde então, continuo tentando fazer-me pesquisadora, dando continuidade aos estudos discursivos sob a perspectiva da Análise do Discurso em estudos realizados na área da formação de professores com foco no estágio curricular obrigatório e nas afetações e ressonâncias desta experiência na constituição das identidades docentes.

No ano de 2014, por ocasião do TCC, investiguei as afetações do estágio curricular obrigatório na constituição das identidades docentes de seis licenciandas do curso de pedagogia da FAGED/UFRGS. Em 2015, iniciei o mestrado acadêmico na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo no PPGEDU/PFRGS, investigando afetações do estágio curricular obrigatório na constituição das identidades docentes de educadoras que acolhem estagiárias em suas turmas. Para este curso de doutorado, escolhi dar sequência à pesquisa sobre o estágio curricular como experiência de grande relevância para a formação de educadores, investigando como ele é significado por professores e professora universitária que orientam licenciandas por ocasião do estágio curricular obrigatório, entre as quais está uma professora orientadora das licenciandas da primeira pesquisa e, portanto, também envolvida com as professoras da segunda pesquisa.

A seguir, apresento as produções acadêmicas por mim realizadas durante o percurso de formação. Como anunciado antes, em estudos sob a perspectiva teórica da AD, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso fundamentado teórica e metodologicamente na Análise do Discurso, sob orientação da professora Dóris Maria Luzzardi Fiss. Esta investigação rendeu algumas publicações em Anais de Eventos e, também, em formato de artigo em coautoria com minha orientadora, em duas renomadas revistas da área da educação, por ocasião do mestrado acadêmico. A primeira publicação - *Estágio Curricular como Acontecimento: paráfrase e polissemia na errância dos sentidos*⁶ - na *Revista Educação, Ciência e Cultura*, em dezembro de 2016, e a segunda - *Identidades, Estágio Curricular e Trabalho Docente: Análise Discursiva de Depoimentos de Licenciandas de uma Universidade Federal no Rio Grande do Sul*⁷ - na revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, em julho de 2017.

Em agosto de 2017 concluí o mestrado acadêmico, mas as produções e apresentações das pesquisas seguiram seu curso. Em novembro e dezembro daquele ano, participei de dois eventos ligados à área da linguagem, na cidade de Caxias do Sul/RS.

⁶ Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.16.38/pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

⁷ Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2732/1941>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

No primeiro evento, em novembro de 2017, apresentei a pesquisa realizada no TCC, resultando em artigo publicado sob o título *Discurso, Estágio e Identidades Docentes: movências, estabilizações e rupturas*⁸. No início do mês de dezembro do mesmo ano, juntamente com orientadora e demais pesquisadores orientandos, apresentei a pesquisa de mestrado sob o título *Estágio curricular e identidades docentes: efeitos de sentido em movimento* publicado em e-book do evento⁹.

No ano de 2019, no decurso do doutorado, os investimentos em participações de eventos continuaram. Em abril produzi resumo da pesquisa de mestrado sob o título *Docência e Estágio Curricular: sentidos que pedem escuta* (Apêndice B), submetido à análise para participação no *IV Seminário Internacional (SINEL)* e *V Seminário Nacional em Estudos da Linguagem (SNEL)*, realizado em julho de 2019, na instituição de ensino superior UNIOESTE, Campus Cascavel/PR, com vistas à apresentação no *Simpósio 12 - Discurso, Língua e Ensino*. O trabalho foi aceito para apresentação, no entanto, devido à redução dos investimentos em educação, a necessidade de um período de deslocamento de muitos dias e os elevados custos da viagem, não me foi possível o deslocamento para participar e realizar a apresentação.

No mês de abril, também me dediquei à produção de resumo para submissão em evento nacional/internacional na área dos estudos culturais. A apresentação do trabalho foi aprovada e, no mês de junho, apresentei a pesquisa de mestrado no *8º SBECE Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação* e *5º SIECE Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação Ser/Estar Emergentes e/na Educação*, na ULBRA/Canoas, resultando na publicação de artigo nos Anais do evento, sob o título *Estágio e Docência: reverberações de sentidos*¹⁰.

Ainda em 2019, submeti resumo intitulado *A Docência e o “acontecimento” do Estágio Curricular: uma análise discursiva do processo de movência de sentidos*, para participação no *IX Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD) – A Análise do Discurso e suas condições de Produção 1969-2019*, que aconteceu na UFPE, em

⁸ Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/anais-volIII-rede-sul_2.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2020.

⁹ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/203672>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

¹⁰ Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/MOURA,%20Sandra%20Regina%20de,%20Artigo%20SBECE%202019.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

Recife/PE, de 11 a 14 de novembro de 2019. O trabalho foi aceito e apresentado na modalidade de pôster.

Em 2020, submeti trabalhos a dois eventos específicos – o *V SEDiAr Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação* (com previsão para ocorrer em julho do ano de 2021 na UNICAMP) e o *VII Seminário Fios do Discurso: o político da interpretação*. Ambos foram aceitos, o que antecipa minha inscrição em novos movimentos junto a outros grupos de pesquisa a fim de estudar os possíveis caminhos de encontro entre educação e análise do discurso ou, mais particularmente, estágio curricular e AD. Os trabalhos submetidos foram: *Saberes docentes e Estágio Curricular: sentidos que pedem escuta e legitimação*¹¹ e *Docência e Estágio Curricular: a heterogeneidade do discurso pedagógico*¹² (Apêndice C).

1.3 TECITURAS INVESTIGATIVAS

Ao longo desta pesquisa, busquei realizar alinhavos, costuras ou tecituras que anunciassem/enunciassem estudos e apropriações que venho buscando empreender ao longo de uma trajetória marcada pelo compromisso com minha formação como analista de discurso (embora sabedora da eterna incompletude e constante desestabilização que ocupar este lugar reclama). Enlaçada pelo desejo de me formar pesquisadora, materializado nas publicações supracitadas e pulsante na trajetória acadêmica, este estudo atende ao desejo de dar continuidade à minha formação como analista do discurso e às investigações realizadas anteriormente no Trabalho de Conclusão de Curso e no Mestrado Acadêmico.

A escolha pela Análise do Discurso (AD), considerada desde a perspectiva de Michel Pêcheux, se deve a certo encantamento que me provoca esta disciplina de interpretação que se (pre)ocupa com a compreensão dos processos discursivos, as perturbações nas redes de sentidos os quais se pretendem fixos, literais. A AD, ao convocar à análise de discursos constitutivamente heterogêneos, permite ao analista

¹¹ <https://proceedings.science/jise-2021/trabalhos/os-saberes-docentes-e-o-estagio-curricular-sentidos-que-pedem-escuta-e-legitimac?lang=pt-br>

¹² O Trabalho foi aprovado para apresentação, entretanto o evento não aconteceu devido à pandemia por Covid19

compreender o modo de funcionamento da ideologia nas sociedades divididas/separadas em classes e as diferentes posições discursivo-enunciativas assumidas pelo sujeito em função da filiação ideológica a redes de sentido diversas e, por vezes, antagônicas. Disciplina que, ao trabalhar com posições discursivo-enunciativas, considera o encontro da linguagem com sua exterioridade, instando o analista a investigar/trabalhar sobre sentidos estabilizados e, ao mesmo tempo, fundar sentidos outros, que venham a significar durante o processo de análise, porque, como lembra Orlandi (2012a, p. 61),

[...] o analista, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições.

Conquanto Michel Pêcheux e a Análise do Discurso desponham como referencial principal, esta pesquisa também foi sustentada por outros autores que têm contribuído para a sua atualização em um processo de (re)acomodação a que ela se propõe – o que, aliás, é característico do trabalho de seu fundador. Como lembram Ersnt-Pereira e Mutti (2011, p. 824), “[...] a formação do analista demanda a leitura das obras fundadoras e, ainda, de seguidores que desenvolveram a teoria a partir de seus estudos e pesquisas, que hoje representam um vasto acervo”. No caso deste estudo, alguns desses outros autores que segui são Jean-Jacques Courtine (2014), Louis Althusser ([1985] 1992) e Eni Orlandi (1994; 1996; 2001; 2012a; 2012b).

Coerente com todos os argumentos construídos nesta seção introdutória da tese, para orientar a realização da investigação de doutoramento, continuei na linha de pesquisa *Arte, Linguagem e Currículo*, especificamente na área temática comprometida com estudos em educação e análise de discurso, sob orientação da Professora Doutora Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Conforme exposto anteriormente, e reiterado agora, o tema da pesquisa proposta foi a experiência de orientação do estágio¹³ curricular obrigatório

¹³ O contexto destas pesquisas se refere a um Curso de Pedagogia em Licenciatura com uma carga horária total de 3.375 horas. O currículo é composto por um conjunto mínimo de atividades de ensino eletivas, contemplando percursos formativos comuns e três percursos formativos específicos que são: 1) Educação Infantil; 2) Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 3) Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, caracterizados, cada um deles, por um conjunto de disciplinas obrigatórias específicas, com dois momentos de estágio a ser realizados após a conclusão de um

considerando como ela é discursivizada por uma professora e dois professores universitários que atuam no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade federal localizada na região sul do país. A tal tema está relacionada uma questão de pesquisa que sustentou a investigação:

(1) Como a docente e os docentes significam o estágio curricular obrigatório?

Como objetivo geral me propus a empreender uma “escuta discursiva”¹⁴ dos dizeres de professora e professores universitários que atuam em um curso de licenciatura em Pedagogia em universidade federal localizada na região sul do Brasil. Desse objetivo geral decorrem outros mais específicos que envolvem:

- (1) analisar os discursos dos professores orientadores de estágio de modo a compreender como eles/elas vêm significando o estágio curricular obrigatório;
- (2) mostrar a relação entre as marcas linguísticas, da ordem do **intradiscurso**¹⁵, e os sentidos **interdiscursivos**¹⁶, da ordem da memória.

Justifico esta investigação em função da relevância da temática proposta, destacando que, nos estudos por mim realizados anteriormente, o estágio curricular obrigatório, enquanto etapa formativa, aparece como de grande importância na constituição das identidades das docentes interlocutoras da pesquisa. Uma tal

conjunto de disciplinas preparatórias. Os estágios estão organizados em: Estágio I destinado ao exercício da prática profissional da/o pedagoga/o em diferentes áreas de atuação: gestão educacional, educação especial e educação social (100 horas) e Estágio II dedicados à prática de regência de classe (300 horas).

¹⁴ “Escuta discursiva”, segundo Leandro Ferreira (2007, p. 107), implica “[...] fazer ver ao leitor, a partir das lentes de um dispositivo teórico-analítico, a opacidade do texto, desnaturalizando o que é natural, pondo em questão o que parece evidente e trazendo à presença o que se mostra ausente”.

¹⁵ Segundo Courtine (2014), o intradiscurso “opera de acordo com” o interdiscurso, isto é, o interdiscurso vai se refletir no intradiscurso, se evidenciando no próprio texto o elemento discursivo. O intradiscurso corresponde ao que se está dizendo em certas condições, ao eixo da formulação.

¹⁶ Considerando a leitura de Pêcheux (1997) e de Orlandi (1996; 2012a), interdiscurso pode ser compreendido como “[...] o processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma formação discursiva é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no interior dele mesmo; é levado ainda a suscitar a retomada de seus próprios elementos e a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente o apagamento de seus elementos, seu esquecimento ou até mesmo sua denegação” (FISS, 1998, p. 197), portanto, trata-se de lugar que escapa à intencionalidade do sujeito. O interdiscurso corresponde ao já-dito: “[...] o que define o interdiscurso é sua objetividade material contraditória, objetividade material essa que [...] reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente” (ORLANDI, 1996, p. 38).

descoberta me instigou a dar continuidade àquelas investigações, promovendo a escuta de sujeitos professores orientadores do estágio curricular obrigatório em um curso de licenciatura em Pedagogia. Esta investigação com professora e professores orientadores de estágio curricular denotou potencial pela oportunidade de me colocar à escuta das tramas discursivas que sustentam as posições-sujeitos nas instituições educacionais escolares e universitárias.

Esta pesquisa tem um cunho qualitativo e utilizou, como metodologia de produção de dados, o grupo focal com uma professora e dois professores universitários que atuam na orientação do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia em uma universidade federal localizada na região sul do Brasil. O desenho desta etapa de produção de dados foi traçado segundo perspectivas de George Gaskel (2012), Menga Lüdke e Marli André (1986) e Maria Cecília de Souza Minayo (2007) como ocorreu nos estudos precedentes. Conquanto o trabalho com grupo focal me seja familiar e faça parte de minhas práticas e estudos desde o ano de 2014, um desafio se colocou, nesta investigação, como novidade: em decorrência dos cuidados necessários face a um vírus – o Coronavírus – e, igualmente, da relativa demora para o início de medidas protetivas/preventivas como a vacinação, o grupo focal precisou ser (re)organizado com a utilização de uma plataforma, resultando que a reunião foi realizada de modo virtual no Google Meet¹⁷ institucional – o que tornou possível sua gravação, com autorização da e dos professores participantes.¹⁸

No grupo focal, utilizei tópicos guia, no formato de questionamentos dirigidos aos interlocutores na pesquisa. Os dizeres docentes constituíram o *corpus experimental* que, segundo Courtine ([1980] 2014, p. 77), equivale “[...] à produção de sequências discursivas por locutores colocados em uma situação experimental definida”. O autor, citando artigo de Pêcheux (1975), esclarece que “[...] os *corpora* experimentais são constituídos de sequências discursivas produzidas em situação

¹⁷ No capítulo sobre metodologia aprofundarei esclarecimentos sobre possibilidades e interferências que a utilização desta modalidade de aplicativo para a realização de uma entrevista pode suscitar/proporcionar.

¹⁸ A autorização foi solicitada com uso de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* no qual constam informações sobre o estudo (nome, finalidades, justificativa) e garantias de confidencialidade conforme as exigências da ética em pesquisa. A(O)s interlocutor(a)s da pesquisa receberam o *Termo*, através de mensagem via e-mail, solicitando a leitura atenta e, caso concordassem com seus termos, assinassem e o enviassem a mim.

experimental como respostas a uma questão, a uma instrução, à produção de um curto resumo de texto”.

Esta pesquisa, que foi sendo edificada a muitas mãos e vozes, apresenta os batimentos entre os olhares de uma “orientanda”, o delineamento orientado por sugestões e revisões da orientadora e as sugestões acolhidas da banca que avaliou a pertinência do projeto elaborado. E, não tendo a aspiração de se dar por concluída, constituiu-se ainda em um espaço aberto a sugestões e orientações diversas dos/as professores/as convidados/as para a banca final.

1.4 A PESQUISA EM ATOS

A pesquisa aqui apresentada foi estruturada em 5 seções que se seguem a esta seção introdutória. O capítulo 2 oferece ao leitor um levantamento bibliográfico acerca de produções acadêmicas relacionadas à orientação de estágio curricular obrigatório considerada desde o olhar de professores universitários responsáveis por tal atividade. Tal levantamento cobre o recorte temporal que se estende de 2015 a 2020. O exame foi considerado segundo descritores que, por vezes, o relacionam à Análise do Discurso (AD).

O capítulo seguinte dá notícias a respeito de conceitos da Análise do Discurso que serão aprofundados quando mobilizados nas análises, representando elementos de grande importância para a minha formação como sujeito pesquisador analista do discurso.

No capítulo 4, falo um pouco sobre esta pesquisa e exibio um mapa da história que, ao mesmo tempo, antecipa e constitui esta pesquisa, fazendo referência às análises anteriores bem como aos efeitos de sentido reconhecidos por meio delas. Apresento informações e reflexões acerca do *corpus empírico*, da constituição do *corpus discursivo* desta investigação e das condições de produção, abordando aspectos mais específicos relativamente à natureza qualitativa da investigação e ao trabalho do analista de discurso e, também, esboçando questões que vieram a se constituir como tópicos guia no grupo focal.

O capítulo 5, *Artesanias Discursivas*, remete aos caminhos e procedimentos analíticos que orientaram a experiência de análise que, sempre ideológica, diz um pouco de mim e de meu olhar enquanto pesquisadora quando discorro sobre a captura do olhar analítico e a escolha das marcas discursivas analisadas, seguindo pelas interpelações, percursos analíticos e suas fundamentações.

Como capítulo de conclusão dessa etapa investigativa, embora sem a intenção de chegar a um arremate conclusivo, o leitor encontra reflexões acerca das perguntas de pesquisa e do funcionamento dos discursos docentes, suscitados pelas análises realizadas.

Por fim, apresento as referências dos textos que fundamentaram as conversas teóricas, bem como um glossário com termos próprios da Análise do Discurso e cópia de alguns escritos produzidos por mim, ao longo deste tempo de inscrição do meu dizer/fazer em um campo que se faz na interface entre análise do discurso, educação e pesquisa, aprovados, mas não apresentados em eventos.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Durante o período de minha formação docente, acompanhei desabafos carregados de dúvidas, medos, equívocos, suposições e angústias. Desabafos articulados por algumas licenciandas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS e relacionados com expectativas frente à experiência do estágio curricular e sua correspondente avaliação por parte da instituição de ensino, de docentes, alunos e, principalmente, das professoras orientadoras do estágio. Estes discursos licenciandos circulavam pelas redes sociais, nos corredores da Faced, nos almoços no Restaurante Universitário, entre outros espaços, em diálogos trocados entre estudantes que cursavam semestres anteriores ao da realização do estágio. Circulavam, também, comentários sobre temores e sofrimentos de licenciandas que foram reprovadas em suas práticas de estágio curricular.

Ressalto que esses discursos, encharcados de singularidades, são tímidos e, na sua maioria, velados, sucedendo apenas em conversas entre estudantes do curso que partilham opiniões em pequenos grupos, não chegando a fazer eco nos discursos acadêmicos formadores. E foi exatamente esse fato que despertou minha curiosidade em investigar como o estágio curricular se constitui, despertando também meu desejo de dar visibilidade aos discursos discentes de algum modo. Curiosidade, desejo e interesse que foram reforçados por ocasião da prática de pesquisa bibliográfica sobre a temática do estágio, realizada com vistas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na disciplina *Reflexão Sobre a Prática Docente*, do 8º semestre do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS), ao encontrar temores semelhantes, na escrita do TCC de licenciandas, hoje pedagogas, em diferentes períodos da última década. A seguir, apresento alguns recortes desses trabalhos que foram por mim utilizados na investigação precedente. Recortes que julgo manifestarem indagações e elementos que contribuiriam para legitimar o desafio a que me propus à época:

Quando adentramos o estágio de docência nossas emoções se chocam com nossa crença na racionalidade que traz a base em teorias e discursos, mas que foge ao controle frente às demandas emocionais, existenciais, experienciais que fluem da condição de estar estagiária. (MACHADO, 2013, p. 10).

Encontramo-nos diante de uma etapa que poderá determinar, através da análise empírica, se estamos preparados para exercer a docência. E é aí que reside nossa maior preocupação: *‘Estamos sujeitos ou somos sujeitos?’*

Tentando ser mais objetiva, quando me refiro a “estarmos sujeitos” quero dizer que nossa identidade docente encontra-se em estado de sujeição [...] a sujeição a qual me refiro diz respeito a estarmos dependentes, condicionados à avaliação de outrem, ou melhor, à aprovação ou não do estágio curricular obrigatório. E isso também nos aflige. (BERTOTTI, 2011, p. 9).

A temática surgiu a partir das reflexões feitas durante a prática de estágio docente realizada no primeiro semestre de 2009, de seus vários questionamentos, dentre eles o quanto é desafiador tornar-se educadora, como planejar, como promover aprendizagens junto aos educandos e como atender às diferentes demandas que o estágio exige, tais como insatisfações e cobranças, no contexto escolar e na Universidade. (FONTANA, 2009, p. 7).

A autora da última citação, à época de escrita do referido trabalho, manifesta seu sentimento frente ao estágio ao relatar que, “Quando iniciei minha preparação, estava entusiasmada, [...] porém cheia de dúvidas” (FONTANA, 2009, p. 9). Afirma, na sequência de seu texto, que

O educador em formação e também aqueles já formados não deixam nunca de aprender ao repensarem suas práticas, ao avaliá-las, ao planejá-las e ao replanejá-las quando necessário. Aprende-se na observação do que se passa em sala de aula, com a curiosidade dos alunos e, porque não, com os erros deles e com os nossos (FONTANA, 2009, p. 13).

Percebo, em sua escrita, o alerta sobre a complexidade do desafio de estar estagiária, considerando o estágio como campo de conhecimento e não apenas etapa de aplicação mecânica de técnicas e métodos. A autora alega que a experiência no estágio lhe proporcionou a vivência de muitos desafios e aprendizagens. Ela expressa que:

O estágio permite vivenciar por alguns meses o que é ser professor/a, as diferentes tarefas e exigências frente à turma, à comunidade escolar constituída de direção, pais e professores, e frente à Universidade. Percebi o quanto é desafiador tornar-se educador/a [...]. (FONTANA, 2009, p.14).

Ao consultar Trabalhos de Conclusão de Curso, encontrei variadas afetações provocadas pela experiência do estágio obrigatório. Selecionei estes que apresentei em meu TCC por serem os que mais me tocaram. Entre eles está o TCC de autoria de Sarah Louise Sonntag (2007), *A constituição do sujeito professor no curso de Pedagogia da UFRGS: foco no estágio*, no qual encontrei afetações na constituição das identidades docentes quando a autora problematiza a influência dos saberes da professora regente da turma e da orientadora de estágio sobre a docente em formação no período do estágio. Fato que pode ser constatado nas seguintes palavras:

Pretendo nesse trabalho estudar melhor essa submissão à voz da experiência/autoridade, seja da orientadora, seja da professora titular. Gostaria de ter sido mais firme em minhas convicções desde o início do estágio, planejando implantar mudanças aos poucos, mas com um objetivo mais bem definido. No decorrer desse período fui ficando cada vez mais convencida de que meus princípios mereciam ter seu espaço na minha atuação, e fui tentando ser mais autêntica, mais “eu mesma” nas decisões, mas já com pouco tempo para efetivar essa posição. (SONTTAG, 2007, p. 8) [grifo da autora].

Durante o período em que realizei meu estágio, pude notar que alguns desses discursos e problemáticas enunciados pelas licenciandas colaboram com a estabilização de certos sentidos, mas também percebi que outros sentidos vão se desestabilizando, perdendo a significação inicial ao longo das experiências e práticas, sendo desmistificados. Sentidos novos irrompem.

Essas, que destaco, são algumas das questões que circulam entre as discentes, nem sempre ganhando suficiente visibilidade no mundo acadêmico. Considero que elas devem, sim, ser conhecidas e analisadas, por isso, desafiei-me a dar-lhes destaque. Foi por entender que essas e outras

[...] interpelações e dúvidas continuam a ecoar entre as discentes por ocasião da realização do estágio curricular que me senti instigada a conhecer: de que modo o estágio curricular docente afeta a identidade das estagiárias? De que modo o imaginário que assola docentes em formação se legitima, ou não, no estágio curricular? Será o estágio um espaço de conhecimento? Quais elementos do estágio curricular afetam a formação das identidades docentes? Haverá espaço para o protagonismo, a inovação, o intercâmbio, a articulação entre teoria e prática, para os saberes e conhecimentos subjetivos, ou será um espaço de mera reprodução cerceado por normas e objetivos institucionais? Que subsídios as estagiárias encontram ou constroem a partir das afetações que reforçam, ou transformam, suas identidades docentes? (MOURA, 2014, p.11)

Muitos outros fatores, de meu conhecimento, envolvendo o período de realização do estágio curricular pelas licenciandas participantes da pesquisa anterior, ganharam relevância em meu estudo. Entre outros, o fato deste período ter sido permeado por movimentos de luta por melhores salários e condições de trabalho através de reivindicações sindicais, com assembleias e paralisações – o que, sob

certo aspecto, pode ser entendido como fazendo parte das condições de produção¹⁹ dos discursos das licenciandas interlocutoras da pesquisa.

Também destaquei um TCC escrito em 2013, onde a autora, Joseane Spies, aborda efeitos de sentido do gênero textual charge, em circulação nos meios midiáticos, na constituição de identidades docentes. Investigando, em redes sociais, blogs e sites de jornais, charges publicadas entre os anos de 2003 e 2013, Spies reconheceu a veiculação de um número significativo de charges relacionadas à profissão docente, realizando um estudo preliminar de 65 amostras que culminaram com o recorte de 10 charges para a efetivação de análise mais densa. Foram constatadas algumas representações sociais que circulam na mídia sobre o exercício da docência e os espaços educativos que apontam para o sentido de desprofissionalização também problematizado por Lüdke e Boing (2004). Segundo Spies (2013, p. 44),

[...] foi possível averiguar os diferentes modos pelos quais os professores são representados nas charges. Produzindo certa naturalização de sentidos, o magistério é associado a feminização, hierarquização, precarização salarial, desprestígio, condições precárias de trabalho.

Na pesquisa anterior desenvolvida por mim, eu trouxe essas imagens para o momento da entrevista em grupo focal, na intenção de verificar se tais representações da profissão docente afetavam, e como afetavam, as seis licenciandas, na constituição de suas identidades docentes. Escutar se e de que modo os elementos elencados nos parágrafos anteriores apareciam entre as afetações manifestadas pelas estagiárias, ou se estavam naturalizados como representações inerentes à profissionalidade docente, foi um dos movimentos motivadores da pesquisa com as docentes em formação.

Ao concluir a pesquisa anterior, fui assolada por um sentimento de incompletude que me impeliu a dar continuidade à mesma. Eram tantos dizeres versando sobre a riqueza do momento do estágio curricular e apontando para sua

¹⁹ Pêcheux (AAD69), ao discutir sobre os elementos estruturais das condições de produção, fala sobre o referente (contexto, situação na qual e/ou a partir da qual se constitui o discurso), as formações imaginárias e as posições dos interlocutores (lugares determinados na estrutura da formação social e que estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo), incluindo também o quadro da instituição onde o discurso é produzido, os embates históricos, sociais, políticos, etc., que se cristalizam nele.

influência na constituição das identidades docentes que resolvemos, minha orientadora à época do TCC e durante o Mestrado Acadêmico e eu, ampliar a revisão investigativa iniciada no último semestre do curso de pedagogia. Estendi a pesquisa realizada no repositório virtual da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a outras bases de pesquisa e a um recorte temporal maior que abrangeu produções socializadas no período de 2004 a 2014, incluindo outros suportes textuais e idiomas (português, espanhol, inglês e francês). Utilizei os seguintes descritores: (1) identidades docentes; (2) estágio curricular; (3) estágio curricular e identidades docentes; (4) estágio curricular, identidades docentes e análise do discurso; (5) estágio curricular, identidades docentes e Michel Pêcheux.

Na revisão de literatura realizada em 2014, e depois atualizada em 2016, com a dilatação do recorte temporal para o período 2004-2016, foram utilizados diferentes suportes de leitura: artigos, trabalhos de conclusão de curso de graduação, dissertações, teses, livros, imagem, audiovisual, recursos textuais e anais de eventos. Para o mapeamento voltado a publicações diretamente relacionadas à educação, contemplamos os seguintes periódicos: *Educação e Pesquisa*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Revista Brasileira de Educação*, *Avaliação* (Campinas), *Cadernos CEDES*, *Ciências da Educação* (Bauru), *Educação e Sociedade*, *Interface* (Botucatu), *Linguagem e (dis)curso*, *Educação* (PUCRS), *Educação e Realidade*, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research* e *Education Policy Analysis Archives*. As coleções consultadas foram: *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, *OneFile (GALE)*, *Dialnet*, *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*, *SciELO Chile (Scientific Electronic Library Online)*, *SciELO Livros*, *Repositorio Digital de Tesis PUCP (Pontificia Universidad Católica del Peru)*, *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Google Scholar/Google Acadêmico*, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, *Portal de Periódicos Capes* e catálogos on-line das bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), respectivamente.

Nos quadros a seguir, apresento o resultado quantitativo que o levantamento revelou:

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2016 sem enfoque exclusivo na área da educação

Descritor Fonte	Identities docentes	Estágio curricular	Identities docentes e estágio curricular	Identities docentes, estágio curricular e análise do discurso	Identities docentes, estágio curricular e Michel Pêcheux
<i>Scientific Electronic Library Online (SCIELO)</i>	16	62	0	0	0
<i>Google Scholar/Google Acadêmico</i>	14.900	14.800	14.200	9.640	1
<i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i>	943	421	30	6	0
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – SAbi</i>	28	1.179	1	1	1
<i>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)</i>	30	571	0	0	0
<i>Portal de Periódicos CAPES</i>	90	735	21	12	1
<i>Arquivos Analíticos sobre Práticas Educativas</i>	51	6	3	3	0
Quantidade total	16.062	17.775	14.255	9662	3

Fonte: MOURA; FISS, 2017.

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2016 com enfoque exclusivo na área da educação

Descritor Fonte	Identities docentes	Estágio curricular	Identities docentes e estágio curricular	Identities docentes, estágio curricular e análise do discurso	Identities docentes, estágio curricular e Michel Pêcheux
<i>Scientific Electronic Library Online (SCIELO)</i>	8	4	0	0	0
<i>Google Scholar/Google Acadêmico</i>	82	2.150	0	0	0
<i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i>	821	321	6	6	0

<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – SABI</i>	34	22	1	1	1
<i>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)</i>	6	4	0	0	0
<i>Portal de Periódicos CAPES</i>	89	0	0	1	0
<i>Arquivos Analíticos sobre Práticas Educativas</i>	10	1	1	1	0
Quantidade total	1.050	2.502	8	9	1

Fonte: MOURA; FISS, 2017.

Os números resultantes da pesquisa quantitativa realizada no ano de 2016 denotam volume considerável de trabalhos que abordam as temáticas do estágio curricular e das identidades docentes apuradas separadamente. Entretanto, os resultados indicam contagem diminuta quando relacionamos as duas temáticas, e resultam em quantidade menor ainda quando averiguamos estudos realizados sob a interpretação teórico-analítica fundamentada na Análise do Discurso.

No momento atual, com vistas à atualização da revisão bibliográfica, realizei nova consulta averiguando a existência de publicações sobre o estágio curricular e a constituição de identidades docentes com base na Análise do Discurso ou em outros referenciais, incorporando à pesquisa publicações de trabalhos sobre a orientação de estágio por professores universitários. Para este mapeamento foram utilizados os seguintes descritores: (1) estágio curricular e identidades docentes; (2) estágio curricular, identidades docentes e análise do discurso; (3) estágio curricular, identidades docentes e Michel Pêcheux. Para a realização da pesquisa decidimos, minha orientadora e eu, contemplar os seguintes repositórios de publicações acadêmicas: *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, *BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)*, *LUME (Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)*, acrescentando a esta pesquisa um repositório de grande representatividade na área da Análise de Discurso no Brasil, os *Anais do SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso)*.

**Quadro 3 - Quantidade de trabalhos publicados entre 2017 e 2020
com enfoque exclusivo na área da educação
sem considerar a abordagem “orientação de estágios curriculares”**

Descritor Fonte	Identities docentes e estágio curricular	Identities docentes, estágio curricular e análise de discurso	Identities docentes, estágio curricular e Michel Pêcheux
<i>Scientific Electronic Library Online (SCIELO)</i>	9 (5*)	5*	5*
<i>Biblioteca Brasileira Digital de Dissertações e Teses</i>	1*	1*	1*
<i>LUME – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)</i>	2*	2*	2*
Anais do SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso)	0	0	0
Quantidade total	12	8	8

Fonte: pesquisa realizada pela autora em 07/06/2020

*Trabalhos desenvolvidos pela autora

Ao proceder a investigação, deparei-me com dados não muito diferentes dos anteriores – a quantidade de estudos sobre estágio curricular e identidades docentes, consultados separadamente, é significativa, no entanto, quando realizada consulta utilizando os descritores ‘Identities docentes e estágio curricular’ juntos, essa representatividade cai significativamente.

Dentre os estudos encontrados e após a leitura atenta dos direcionamentos de tais investigações, percebe-se que não há investigações que abordem as afetações ou reverberações da experiência do estágio curricular na constituição das identidades docentes e, quando averiguada sua interface com uma abordagem desde a perspectiva da análise discursiva pecheuxtiana, sua expressividade se dá apenas com pesquisas de minha autoria.

Avançando a pesquisa no sentido de buscar investigações no que se refere à questão da orientação de estágios, nas perspectivas anunciadas anteriormente e que constituem a abordagem desta investigação, deparei-me com a ausência dessa representação. Entre os trabalhos encontrados, o título que denota maior proximidade

com a temática por mim investigada busca averiguar as contribuições e desafios do estágio curricular na educação infantil para refletir sobre a formação pedagógica e a aprendizagem da docência. As demais publicações encontradas fazem referência ao estágio curricular e às identidades docentes tendo em vista reflexões sobre as contribuições dos estágios curriculares para a construção das identidades docentes com vistas à profissionalização e/ou profissionalidade docente. Considerando o estágio como lócus da construção/constituição das identidades docentes, de um modo geral, esses trabalhos: (a) investigam as contribuições das experiências formativas em si, (b) lançam mão de questões que investigam a qualidade do estágio enquanto etapa de formação inicial de professores, (c) refletem sobre os desafios que o estágio curricular, enquanto entre-lugar, traz com relação à construção das identidades docentes, (d) questionam se há e qual o lugar da pesquisa nesses espaços de experiência formativa, (e) e indagam se as reformas no âmbito da formação inicial das instituições de ensino superior têm tomado a profissionalização como pressuposto.

Não encontrei, entre os artigos e investigações citadas, questões relativas aos modos de subjetivação dos sujeitos professores em nenhuma das esferas por mim investigadas (licenciandas em formação, educadoras que recebem estagiários em suas turmas e professoras/es orientadoras/es de estágio).

Exponho os dados examinados como argumento que destaca a relevância do estudo sobre a potencialidade do estágio curricular enquanto experiência vivida pelos sujeitos envolvidos, constituindo-se como marcante contribuição que versa sobre “[...] os efeitos do encontro das licenciandas com a realidade da escola desde uma posição de estagiárias” (MOURA; FISS, 2017, p. 6), para a constituição de suas identidades docentes. Igualmente, destaco que os resultados obtidos corroboram, também, para ressaltar a importância da continuidade da investigação sobre a temática, ampliando os estudos precedentes para a investigação dos sentidos do estágio curricular obrigatório desde o modo como ele é discursivizado por professoras/professores que atuam em universidade federal localizada na região sul do país.

3 COSTURAS TEÓRICAS

3.1 PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO

3.1.1 Análise do Discurso: entremeio e interpretação

A Análise do Discurso (AD) é uma disciplina de entremeio que surgiu nos anos 60 do século XX, na França, a partir de inquietações de Michel Pêcheux acerca do discurso político, em um tempo histórico permeado por manifestações revolucionárias. Provocado pelas interpelações deste momento histórico, Pêcheux alia saberes linguísticos, sociais e psicanalíticos e se debruça sobre o estudo do discurso como elemento motor de um conjunto de relações que se estabelecem a partir de formações imaginárias sobre os lugares sociais ocupados pelos sujeitos, com o objetivo de teorizar o funcionamento do discurso político. Destacado por Piovezani e Sargentini (2011, p. 28), os autores advertem, quanto a esse fato, que Michel Pêcheux, com seu trabalho,

[...] fortalece a reflexão que associa as “significações” de um texto às condições sócio-históricas constitutivas das formas linguísticas – “falar é algo totalmente diferente de produzir um exemplo de gramática”. Para o autor, trata-se, na construção teórica, de estabelecer a articulação entre a base linguística e o processo discursivo, analisando o funcionamento da base linguística em relação às representações colocadas em jogo nas relações sociais.

A AD, em sua constituição, se faz por reconfigurações e processos permanentes marcados por continuidades, inflexões e reformulações. Como diz Denise Maldidier, em *A inquietação do discurso*, alojamentos e realojamentos. Nasceu do encontro entre ciências sociais, linguística, teoria do discurso e psicanálise, porém se desenvolveu passando por reviramentos e atualizações de conceitos. A AD visa a considerar a língua em relação ao contexto histórico-político-social, sem esquecer de que, como pontuam Piovezani e Sargentini (2011, p. 7), a “[...] alma das ideias materializa-se no corpo da história, corpo esse constituído por relações de consenso e de conflito, por um conjunto heterogêneo de práticas e de representações que se modificam ao sabor das diversas épocas e lugares”.

Ao tomar a Análise do Discurso como referencial teórico-analítico que confere sustentação a esta pesquisa, o faço por acreditar na importância de dar visibilidade aos discursos cotidianos sobre a docência e os docentes. Como afirma Dominique Maingueneau (2015, p. 37), em artigo no qual aborda o que os analistas do discurso pesquisam, como o fazem e como esses estudos contribuem para as construções sociais, deve-se à AD o fato de que, “Pela primeira vez na história da humanidade, qualquer produção verbal é assim passível de uma leitura especializada, privilégio até então exclusivo dos textos prestigiosos [...]”. Ideia com a qual Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 819) concordam quando, em artigo a respeito da formação do analista de discurso, pontuam a relação existente entre os compromissos do analista e a escuta discursiva rigorosa dos ruídos do cotidiano: pesquisar

[...] os movimentos entrelaçados da língua, do sujeito, do sentido, em relação à educação e a outras esferas do social, tornam-se um foco de atração para o olhar analítico, que [...] costuma tornar-se irreversível quanto mais o sujeito se adentra na análise de discurso; esse direcionamento do olhar leva o sujeito, por exemplo, a deter-se em ocorrências cotidianas.

Além disso, considero de grande potencialidade as contribuições que a AD oferece para que possamos ter uma relação menos ingênua com a linguagem, na medida que o analista se coloca como tarefa compreender o funcionamento do discurso pela observação da constituição dos processos discursivos. Dessa forma, a AD nos leva a apreender que a linguagem não é transparente, que dela escoam, ao mesmo tempo, muitos sentidos que já significaram antes e tantos outros que são fundados e começam a significar a partir das análises. Algo sobre o qual fala Pêcheux, em *Semântica e Discurso*, quando adverte sobre o “caráter material do sentido”: as palavras não portam sentidos e a língua, enquanto estrutura passível de jogo, é o suporte material do sentido.

Não sendo tão-somente “[...] o exercício desta nova linguística livre dos preconceitos da linguística “tradicional”” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010c [1975], p. 188), é possível, fazendo coro com Orlandi (2012a, p. 9), destacar que, dentre as muitas contribuições da AD, 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.

Como está representado na Figura 1, nascida da articulação entre três regiões do conhecimento – o “materialismo histórico” e a teoria das ideologias; a “linguística” com os mecanismos sintáticos e os processos de enunciação; a “teoria do discurso” com a determinação histórica dos processos de significação (semânticos) –, atravessada por uma teoria da subjetividade de cunho psicanalítico, a AD interroga a linguística pelo apagamento do sujeito e da historicidade e questiona as ciências sociais pela sua crença na transparência da linguagem. Dito de outro modo, a AD pergunta pelo que falta em outros campos (no caso, Linguística, Ciências Sociais, Psicanálise).

Figura 1 – Quadro Epistemológico da Análise de Discurso



Fonte: ilustração produzida pela pesquisadora

Segundo Orlandi (1996), “Assim é que compreendemos que a ideologia (relação com o poder) e o inconsciente (relação com o desejo) estão materialmente ligados, funcionando de forma análoga na constituição do sujeito e do sentido”. Orlandi (2012a, p. 20) esclarece, ainda, que embora a Análise do Discurso seja herdeira da psicanálise, da linguística e do marxismo, não o é de modo subserviente, pois

[...] trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Leandro Ferreira (2003) assim como Fernandes e Vinhas (2019) corroboram com as afirmações de Orlandi (2012a), destacando que se faz necessário deixar evidente que a Análise do Discurso, como forma de conhecimento do funcionamento do discurso, é herdeira, não subserviente, das regiões do conhecimento às quais se filiou. Avultando a relevância de se ter cuidado ao utilizar conceitos oriundos de(ssas) outras regiões de conhecimento, porque, ao migrarem para a AD, passaram por um processo de reconfiguração e metaforização, não comportando mais os mesmos sentidos de suas regiões de origem. Piovezani e Sargentini (2011, p. 15-16) pontuam que:

O empreendimento epistemológico de Pêcheux pressupunha uma ‘mudança de terreno’, que era também uma desterritorialização disciplinar, no interior da qual são apontadas as insuficiências de campos de saber instituídos, tais como a linguística e as ciências sociais de então: o uso da língua na história não é apenas combinação de unidades formais, conforme poderia pensar a primeira, nem tampouco a veiculação de conteúdos independentes de sua formulação simbólica, conforme poderiam acreditar as últimas.

Para Maingueneau (2015, p. 39), “A análise do discurso se situa em um lugar singular, na intersecção da linguagem, da sociedade e da psique”. E reforça sua fala advertindo que “Poder-se-ia dizer que é uma disciplina “angélica”, que se desdobra no cruzamento do conjunto das ciências humanas e sociais e entre “as palavras e as coisas””. Como dito antes, a Análise do Discurso é uma disciplina de entremeio que tem como marca fundamental a relação constitutiva entre a língua e a exterioridade, buscando considerar os processos discursivos enquanto processos significativos. Ela visa à

[...] compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. (ORLANDI, 2012a, p. 26).

Em sendo uma disciplina de entremeio que mobiliza conceitos de outras áreas, não corresponde apenas a um dispositivo analítico a serviço de outras disciplinas nem os conceitos emprestados permanecem intactos. Ocorrem transformações decorrentes daquilo que a AD toma por objeto – o discurso – e, em função disso, são outros os modos de pensar. Não há apenas apropriação/exclusão ou encaixe/desencaixe de conceitos de uma teoria por outra, mas mudanças nos conceitos e na teoria.

A AD é, também, uma disciplina de interpretação que envolve atualização de sentidos e produção de memória. Segundo Piovezani e Sargentini (2011, p. 15), a AD “[...] busca descrever e interpretar a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos na sociedade, mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a história”. Afirmação que, sob certo aspecto, dialoga com argumento defendido por Maingueneau (2015, p. 39) segundo o qual “Estudar a emergência, o funcionamento ou as transformações de um gênero de discurso é abrir uma janela para os processos de construção das identidades e do sentido social”.

3.1.2 A Análise do Discurso e a caixa de conceitos²⁰

Como o próprio nome indica, o objeto de estudo da AD é o **discurso**. Segundo Orlandi (2012a), a etimologia da palavra discurso carrega a ideia de curso, percurso, movimento, por isso, a AD entende discurso como palavra em movimento, prática social, processo social em permanente transformação. É efeito de sentido entre interlocutores que torna possível a permanência e a continuidade. O discurso, para a AD, tem uma espessura material. Por isso, é possível afiançar que os pressupostos da AD autorizam o entendimento de discurso como uma: “[...] dispersão de textos que seu modo de inscrição histórico permite definir como um espaço de regularidades enunciativas [...]” (ORLANDI, 1996, p. 117), sendo que o texto “[...] é atravessado por vários discursos” (ORLANDI, 1996, p. 118). Pêcheux (2008) considera o discurso tanto estrutura como acontecimento em função de sua base material ser a língua e

²⁰ Ao longo desta subseção, conceitos foram abordados. No entanto, preferi fazê-lo sem subdividir o texto, mas discorrendo sobre cada um deles enlaçado aos demais de modo que fique claro o quanto é impossível pensá-los de modo dissociado uns dos outros. Os conceitos foram destacados a fim de auxiliar no reconhecimento dos mesmos pelo leitor. No último capítulo eles serão trabalhados de novo em função de o corpus discursivo ter convocado o analista a mobiliza-los.

ele se constituir a partir de relações tensas entre processos parafrásticos e polissêmicos. Orlandi (2012a, p. 36) esclarece que

A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.²¹

Desse modo, podemos dizer que a AD considera que o discurso se materializa na língua e que se constitui em acontecimento por sua permanente atualização e abertura para diferentes significações. Sonia Santos (2013, p. 209) elucida que, para Pêcheux, "O discurso é, então, entendido como um efeito de sentidos dentro de uma relação entre linguagem e ideologia. Pela análise do funcionamento discursivo, ele objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação".

Na perspectiva da AD, a linguagem possibilita o discurso que materializa a ideologia. Orlandi (2012a) anuncia que tanto a AD não entende a **língua** como um código que transmite mensagens de modo linear quanto compreende o discurso como um processo de negociação de sentidos entre os sujeitos, considerando a língua como condição de possibilidade do discurso, visto ser a língua a base material comum que, desde que se considerem suas relações com a exterioridade, perde seu caráter de código para transmissão de informações, de mensagens, e passa a ser compreendida como "[...] o lugar material em que se realizam os efeitos de sentidos" (ORLANDI, 2012a), haja vista que "[...] a materialidade específica [particular] da ideologia é o discurso, e a materialidade específica [de base] do discurso é a língua"²² (ORLANDI, 2012a, p. 17).

²¹ Importante referir, aqui, considerações de Fernandes e Vinhas (2019) que chamam a atenção para a importância da compreensão da tensão entre paráfrase e polissemia, relacionando-a ao funcionamento das formações discursivas, ao dito e não-dito, para o desenho do percurso de análise – o que, sob certo aspecto, é antecipado por Pêcheux a partir dos anos 80 e assumido por Orlandi ao longo de seu trabalho de promoção e consolidação da Análise do Discurso no Brasil.

²² Nesta citação, fiz acréscimos que julguei necessários à sua compreensão, colocando-os entre colchetes conforme as normas da ABNT determinam.

Muitos são os discursos sobre o estágio curricular e a prática de orientação. Também são muitas as diferenças entre eles, não cabendo valor de verdade a nenhum. Ao entrevistar uma professora e dois professores universitários vinculados a uma universidade federal localizada na região sul, não esperava encontrar homogeneidade: cada professor se constitui a partir de experiências pessoais, profissionais e de formação que lhe são próprias e, do mesmo modo, a partir de variados discursos. Os dizeres, quando articulados às suas **condições de produção** (CPs), deixam “escapar” sentidos outros. Especificamente sobre este aspecto, as condições de produção do discurso, não é possível tergiversar dada a sua indiscutível relevância – o que obriga a abrir parênteses.

Ernst-Pereira *et al.* (1995) abordam, no texto *O discurso pedagógico: a presença do outro*, a tripla origem das condições de produção que pode ser assim sintetizada:

- (1) Análise de Conteúdo (devedora da psicologia social) – as CPs remetem às características circunstanciais em que um texto é produzido;
- (2) Sociolinguística – as CPs estão relacionadas à noção de variáveis e à análise linguística de fatores externos (status do emissor, receptor, idade, sexo, situação de comunicação);
- (3) Texto de Zellig Harris sobre AD (1952) – correlação de situação (extralinguística) e discurso.

Antes deste grupo de pesquisadoras, Jean-Jacques Courtine (2014) situa as origens da noção de condições de produção nestas mesmas três ordens: análise de conteúdo desde o modo como era praticada pela psicologia social; sociolinguística na qual Courtine reconhece uma “origem indireta” em função de a aceitação de parâmetros sociolinguísticos como parte das CPs do discurso corresponder a uma reinterpretação no escopo da “análise sociolinguística francesa do discurso”; o texto *Discourse Analysis* de Zellig Harris no qual Courtine identifica o que ele qualifica como “origem implícita” em decorrência de o termo não estar presente no supracitado artigo que desempenhou o papel de “matriz” ou “modelo geral” para a AD.²³

²³ Recomendo a leitura, para adensamento, do capítulo 1 – *A noção de “condição de produção do discurso”* – do livro *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*.

Jean-Jacques Courtine (2014), ao pensar especificamente sobre o interdiscurso, o faz a partir de sua compreensão como um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma formação discursiva é levado a: (1) incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dele mesmo; (2) suscitar a retomada de seus próprios elementos; (3) organizar a repetição de seus próprios elementos; (4) provocar eventualmente o apagamento de seus elementos, seu esquecimento, sua denegação.

Orlandi (2012a, p. 33) esclarece a respeito da relação entre **intradiscurso** (aquilo que é dito em um determinado momento em condições dadas) e **interdiscurso**, anunciando que “[...] para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”. Para uma melhor compreensão da diferença entre interdiscurso e intradiscurso, Orlandi (2012a, p. 32-33) busca elementos em Courtine quando este

[...] explicita essa diferença considerando a constituição – o que estamos chamando de *interdiscurso* – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o *intradiscurso* – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. [grifos meus].

Dito de outro modo, no capítulo *O conceito de formação discursiva* do livro *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*, Courtine (2014) discorre sobre dois modos de existência do discurso que o conceito de formação discursiva parece correlacionar. Esses dois níveis dizem respeito ao “nível de um sistema de formação dos enunciados” (interdiscurso) e ao “nível de uma sequência discursiva concreta” (intradiscurso):

a) [...] tal sistema de formação funcionando como regra refere-se “ao que pode e deve ser dito” por um sujeito falante, a partir de um lugar determinado e em uma conjuntura no interior de uma FD, sob a dependência do interdiscurso desta última [...]. b) O nível de uma sequência discursiva concreta, “estado terminal do discurso”, na medida em que esta manifesta uma certa “coerência visível e horizontal dos elementos formados”, ou seja, um intradiscurso. (COURTINE, [1980] 2014, p. 83-84).

Maldidier (2003, p. 51), por sua vez, esclarece que o interdiscurso “[...] não é nem a designação banal dos discursos que existiram antes nem a ideia de algo

comum a todos os discursos”. Para Malidier, a AD trabalha o espaço ideológico-discursivo “[...] no qual se desdobram as formações discursivas, em função de relações de dominação, subordinação, contradição”. Ideia que foi antecipada por Pêcheux tanto em *Análise Automática do Discurso (AAD69)* quanto em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* ([1975] 1997) e em *Metáfora e Interdiscurso* ([1984] 2011).

Para falar sobre o interdiscurso desde Pêcheux, tomarei um caminho diferente: o da abordagem da elaboração produzida por ele da relação entre interdiscurso e intradiscuro, que se configurou como um gesto teórico fundamental para a abertura do simbólico. Em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, ao elaborar a relação do sujeito com as formações imaginárias, o autor fala na não-coincidência entre as “situações objetivamente definíveis” e as “representações dessas situações” ou “posições”. Em *Semântica e Discurso*, o autor elabora a discrepância entre o interdiscurso e o intradiscuro com a dominância do primeiro sobre o segundo: o interdiscurso enquanto pré-construído fornece a matéria prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante” e o intradiscuro é o “fio do discurso”, “efeito do interdiscurso sobre si mesmo”, uma “interioridade” determinada no exterior. Não-coincidência e discrepância são concepções que assumem um papel importante para a abertura de espaço para a aproximação entre ideologia e inconsciente como também auxiliam a pensar sobre os fios que atam intradiscuro e interdiscurso.

Em *Metáfora e Interdiscurso*, Pêcheux ([1984] 2011, p. 152-153), ao abordar a “[...] *questão da produção discursiva do sentido de um enunciado*” [grifos do autor], lembra que esta questão recai sobre as formas de existência histórica da discursividade. O autor, ao apresentar este argumento, retorna à noção de **formação discursiva** (FD), deslocando-a ao relacioná-la com a noção de interdiscurso (princípio de funcionamento da discursividade cujos efeitos se desenvolvem em contradições) e com as noções de metáfora (perturbação que pode tomar a forma de lapso, ato falho) e de metonímia (tentativa de tratar essa perturbação):

[...] a referência discursiva do objeto já é construída em formações discursivas (técnicas, morais, políticas...) que combinam seus efeitos em efeitos do interdiscurso. [...] Nessa perspectiva, o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade, torna-se desde então seu princípio de funcionamento: é porque os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-forizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva que referências

discursivas podem se construir e se deslocar historicamente. (PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 158)

Dito de outro modo, o interdiscurso aponta para um espaço no qual os saberes não se encontram organizados pelas “delimitações próprias a uma formação discursiva” (SILVA, 2020, p. 47).

Em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux ([1975] 2011a, p. 160) permite afirmar que as análises discursivas sob a perspectiva da AD partem do entendimento de que “[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Em *Metáfora e Interdiscurso* ([1984] 2011), o fundador da AD francesa autoriza agregar mais algumas considerações a esta na medida em que chama a atenção, especificamente, para a investigação das diferentes materialidades na Análise do Discurso.

Tomando a materialidade discursiva como “nível de existência sócio-histórica [...] que remete às condições verbais de existência dos objetos [...]” (PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 151-152), ele convoca a compreender também, e mais uma vez, que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Em outras palavras, a **língua** é o real específico das condições de significação das diferentes materialidades simbólicas. Sendo assim, não se trata de reduzir as unidades de análise ao linguístico, mas de admitir que, sem o real específico da língua, não temos a ideologia em funcionamento. Ou seja, a investigação das diferentes materialidades na análise do discurso pecheuxtiana precisa compreender as formas de assujeitamento, colocando como questão fundamental as condições verbais de existência dos objetos em uma conjuntura dada. Depreende-se, do que o autor aborda neste texto, que, constitutivas do funcionamento da discursividade, se configuram como suportes analíticos de base:

- (a) a paráfrase tomada como efeito metafórico e fenômeno semântico fabricado por uma substituição contextual de que deriva o deslizamento de sentido;
- (b) a metáfora tomada como transferência (pelos caminhos da psicanálise) que diz para o sujeito o sentido recalçado.

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 pensar a AD como a análise dos efeitos de sentido entre sujeitos, vinculando linguagem e contexto. Assume, dessa forma, um compromisso que subentende o vínculo linguagem, sociedade e história. Ela trata, por conseguinte, do processo de constituição do fato linguístico, operando com a noção de **formação discursiva** (FD) enquanto componente da **formação ideológica** (FI).

Pêcheux faz a primeira menção à interpelação ideológica do indivíduo em sujeito no texto *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* ([1975] 1997). Ela permitiria a identificação do sujeito e teria um efeito retroativo (o **sujeito** é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito), A **forma-sujeito**, termo cunhado por Althusser, se constitui como o sujeito do saber da formação discursiva que o domina. Portanto, sujeito afetado pela ideologia, interpelado ideologicamente. Daí se dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores posicionados em diferentes perspectivas ou, como sugere Pêcheux ([1969] 2010c, p. 82), entre “[...] os pontos A e B”, enfim, um nexos com a estrutura social e com a ideologia. Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010c, p. 165-166) explicam ser a superestrutura ideológica a região do materialismo histórico que interessa à AD, complementando:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das condições de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas). Essa reprodução contínua das relações de classe [...] é assegurada materialmente pela existência de realidades complexas designadas por Althusser como “aparelhos ideológicos do Estado”, e que se caracterizam pelo fato de colocarem em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classes sem, no entanto, decalca-las exatamente. [grifos dos autores].

Michel Pêcheux ([1975] 1997), em seu trabalho *Semântica e Discurso*, também retoma a concepção de ideologia de Althusser assim como a concepção sobre Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs). Segundo Althusser (1992, p. 88), a ideologia

[...] representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações dela derivadas), mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas.

Daí se dizer que não são as suas condições reais de existência, o mundo real, que os homens representam, mas suas relações imaginárias com tais condições e com tal mundo (em última instância, com as relações de produção e de classe). Além disso, Althusser (1992, p. 88) acrescenta que “[...] a ideologia [relação imaginária com as relações reais] tem uma existência material”, ou seja, ela existe sempre num aparelho e em sua prática ou práticas, ela se materializa por meio de atos inscritos em práticas. Em suma, a ideologia “[...] prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença” (ALTHUSSER, 1992, p. 92). Pêcheux ([1975] 1997, p. 145) diz que, no interior mesmo dos AIEs (Aparelhos Ideológicos de Estado), se trava ininterruptamente a luta de classes visto que “[...] os aparelhos ideológicos de estado constituem simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção [...]”. A ideologia se dá no interior dos AIEs e reflete a luta de classes. A ideologia, assim, será entendida pela AD como “[...] representação da relação imaginária com o mundo real no interior dos processos discursivos” (INDURSKY, 2013, p. 21). Ocorre um deslocamento da relação imaginária com as condições reais de existência para o interior dos processos de significação.

Ao considerar, por sua vez, os AIEs como o lugar e o meio de realização da ideologia de classe dominante, não como a expressão de sua dominação, Pêcheux acrescenta à noção a ideia de que neles os sujeitos protagonizam uma incessante luta de classes. A constituição das contraditórias condições ideológicas se processa, por sua vez, num determinado momento histórico e numa dada formação social, se materializando nas formações ideológicas que se relacionam às formações imaginárias. Pêcheux ([1975] 1997) liga ideologia à interpretação particular de um fenômeno quando afirma ser de conhecimento geral o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve.

Está claro, pois, que, para compreender os processos discursivos, o analista de discurso mobiliza um conjunto de conceitos sem os quais a prática analítica não se materializa. Alguns destes conceitos foram destacados e referidos nas páginas precedentes e foram também mobilizados no momento das análises, o que o leitor terá possibilidade de acompanhar nos capítulos que se seguem.

4. A PESQUISA E SEU *CORPUS*

Neste momento, sublinho, a partir do vivido, que as contribuições dadas pelas pesquisas acadêmicas podem evidenciar aspectos muito caros para a formação das identidades docentes. A possibilidade de integração entre pesquisa acadêmica e fazer docente, trazendo os regentes de classe para dentro das universidades, ou levando os pesquisadores para dentro das instituições de ensino, pode configurar-se em um espaço de troca de que resulte o enriquecimento de ambos: da ação docente e da formação docente pensada dentro e a partir da docência desde os contextos nos quais ela é inventada. Em função da potência do vivido, cresceu a expectativa e o entusiasmo em relação ao devir.

4.1 ACOLCHOANDO TECIDOS DISCURSIVOS

Apresento algumas palavras a respeito do dizer, que acredito serem bem pertinentes para este momento em que me proponho a apresentar os roteiros principais que sulearam²⁴ as pesquisas que estabelecem interface com esta, com vistas a mostrar um pouco sobre contornos do percurso investigativo por mim trilhado até agora. Orlandi (1996, p. 11) alerta para que “Consideremos o fato de que o dizer é aberto. É só por ilusão que se pensa poder dar a ‘palavra final’. O dizer também não tem um começo verificável: o sentido está sempre em curso”. Partindo dessa afirmação, as dúvidas que me trouxeram à investigação atual não têm um começo verificável haja vista que a curiosidade e o desejo de saber e conhecer têm me acompanhado desde sempre. Também não tem um final verificável, ela está e permanecerá à deriva, sempre em curso a cada (re)visita ao *corpus* e/ou aos recortes discursivos analisados, porque o dizer é aberto a ressignificações, movências, rupturas e filiações que são sempre múltiplas e heterogêneas, como são, também, as posições-sujeito e as filiações ideológicas que as constituem.

Pêcheux nos surpreendeu com certa afirmação que tem sido, repetidas vezes, citada nos trabalhos filiados à AD, por sua relevância e alcance conceitual. Apresento-a, ao anunciar o percurso investigativo desta pesquisa qualitativa, por

²⁴ Termo cunhado por Boaventura Souza Santos

acreditar que descreve tanto os movimentos apresentados relativamente às investigações realizadas quanto aqueles antecipados com vistas ao esclarecimento de que toda descrição “[...] está exposta ao equívoco da língua”, visto que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 53).

Conforme Minayo (2007), a pesquisa qualitativa investiga algo acontecido no ambiente peculiar do pesquisador, levando em consideração a perspectiva dos elementos envolvidos, ou seja, todos os pontos de vista que possam contribuir para o resultado da investigação. Soma-se a isto o fato de ela apresentar dados e resultados de forma descritiva, procurando reduzir a distância entre a teoria e os dados, assim como entre a proposição e as ações, e permitindo a produção de conhecimento a respeito do que foi investigado. A partir de Gaskell (2002, p. 69) é possível pensar sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa como sujeitos naturais porque,

Nos grupos naturais, as pessoas interagem conjuntamente; elas podem partilhar um passado em comum, ou ter um projeto futuro comum. Elas podem ler os mesmos veículos de comunicação e ter interesses e valores mais ou menos semelhantes. Neste sentido elas formam um grupo social.

Para Lüdke e André (1986, p. 12), entre outras características que conferem à pesquisa o cunho qualitativo, encontra-se o fato de que nela o

[...] “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nestes estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

Lüdke e André (1986), ao situar a pesquisa educacional dentro das ciências humanas e sociais, rompem com a crença na objetividade que argumentava a favor da necessidade de o pesquisador manter distância do objeto estudado. Os referidos autores buscam fornecer subsídios para destacar a importância da proximidade entre pesquisador, sujeito de pesquisa e objeto de estudo, pois os

[...] fatos, os dados não se revelam gratuitamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e

pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

Minayo (2007, p. 13-14) também destaca que a pesquisa social viabiliza a existência de uma relação de afinidade entre pesquisador e a temática investigada, visto que,

Na investigação social, a relação entre pesquisador e seu campo de estudo se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Ou seja, a relação neste caso entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação.

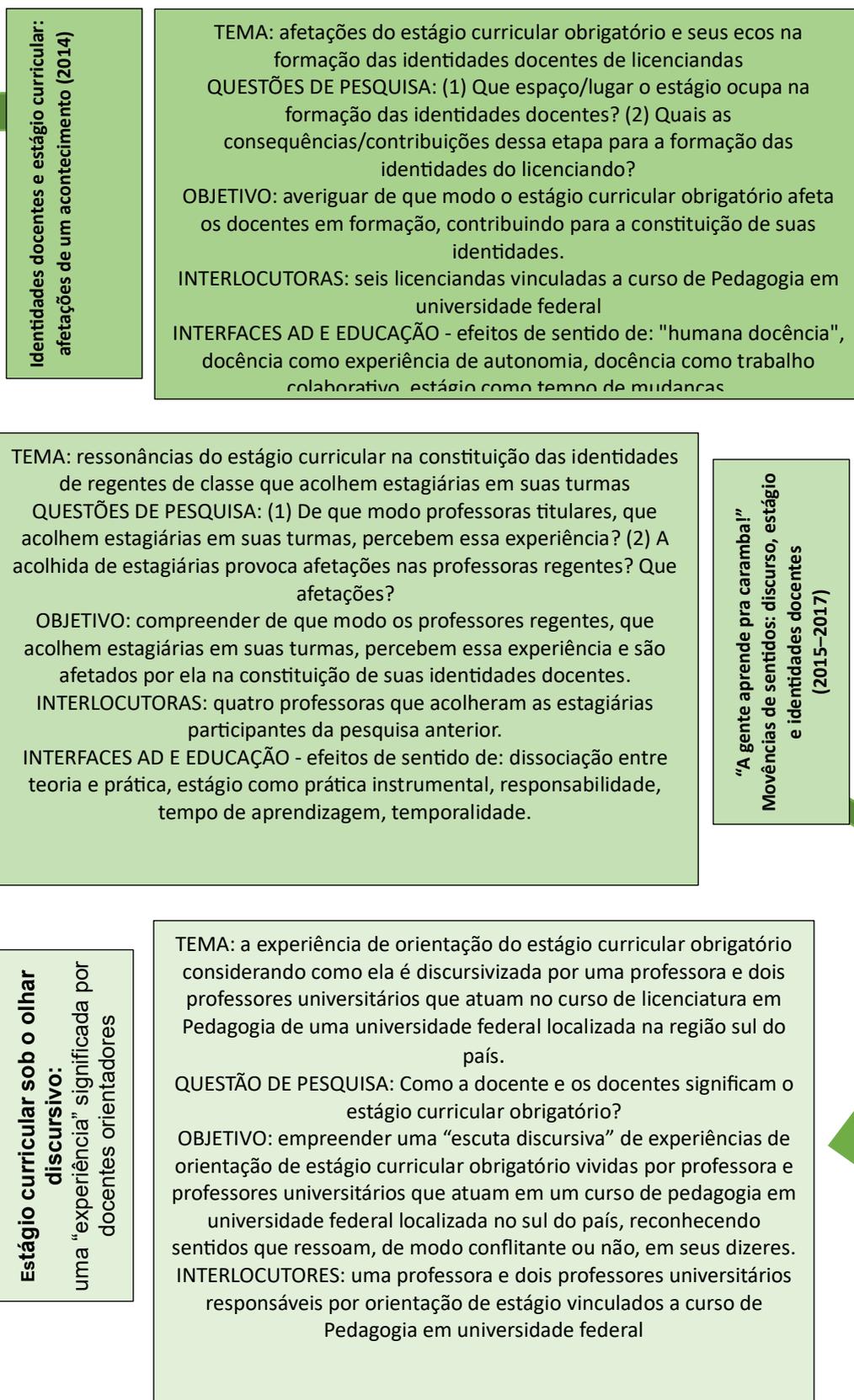
Outra contribuição de Minayo (2007, p. 21), que ajuda a compreender o cunho qualitativo, é seu destaque ao fato de que “Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Para justificar essa afirmação, lembrando o vínculo existente entre pensamento e ação, a autora adverte que:

[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os semelhantes. O universo das relações humanas que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21).

A arquitetura teórico-metodológica desta investigação foi pensada reivindicando a possibilidade de interação e troca. Tendo em vista o momento de distanciamento social que estávamos vivenciando à época, de modo a garantir uma forma de interação que possibilitasse alguma “proximidade”, tomou-se a opção pelo grupo focal em encontro realizado via Google Meet, como técnica de produção de dados em função de nosso compromisso com a busca de entendimento de certo fenômeno por meio de escuta discursiva de depoimentos docentes constituídos a partir de provocações endereçadas por meio de questões que foram organizadas em tópicos guia (TG) – o que será detalhado no próximo capítulo.

Para o fechamento desta seção, apresento na figura 6, ao modo de síntese, os itinerários percorridos, reiterando que o estágio curricular, mais uma vez - mas sempre de modo diferente - retorna como tema:

Figura 2 – Estágio e(m) (dis)curso em três gestos



Fonte: material elaborado pela pesquisadora

4.2 CORPUS

4.2.1 Tempo da Escuta Discursiva

Em meados de agosto do ano de 2018, início desta pesquisa, vivenciávamos outras possibilidades de interação. Os planos eram outros tanto para nossas vidas pessoais como profissionais. Entretanto, em 2020 fomos atropelados pela pandemia do coronavírus (SARS CoV.2) causador da doença chamada Covid19, o que nos levou à necessidade de mudar estratégias, já que muitos planos não teriam a possibilidade de acontecer como havíamos imaginado. Nesse contexto pandêmico, metas e objetivos foram sendo substituídos e novas demandas foram exigindo adaptações e renovação.

No campo da educação, muitas incertezas nos colocaram em situações de tensão, mas ao mesmo tempo em que as mudanças nos causaram dúvidas e angústias, abriram-se janelas de oportunidades de aprendizagem e inovação proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências que nos conduziram a elaborar novos e potentes arranjos que antes nos pareciam bem difíceis e distantes. A pandemia veio corroborar com a compreensão da docência como fluidez, conforme dito antes.

A metodologia desta pesquisa também passou por essa sacudida. A realização do grupo focal, antes pensado em um ambiente preparado fisicamente para se apresentar acolhedor aos olhos dos professores participantes da pesquisa, precisou passar por mudanças. Foi necessário planejar outras formas de acolhimento e diálogos consonantes com as regras de distanciamento social impostas pela pandemia e defendidas e respeitadas por nós, educadores.

Dessa forma, a entrevista em grupo focal foi adaptada para o modo virtual, com realização mediada pelas tecnologias. Dentro dessa nova realidade, optei pela realização da mesma utilizando o recurso do Google Meet, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. O Google Meet faz parte das ferramentas disponíveis no pacote de aplicativos do GSuite da UFRGS, instituição da

qual participo como discente do curso de doutorado, permitindo a realização e gravação de reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis.

Na atualidade, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vêm insurgindo pela necessidade de mudanças em nossa forma de interação, não só pelo contexto pós-pandêmico, mas também pela possibilidade de agilidade e aproximação. A utilização das plataformas nos é cada vez mais solicitada e tem se dado de modo colaborativo. O aplicativo Google Meet foi pensado para a realização do grupo focal por ser uma ferramenta eficaz, simples e de fácil utilização, bastando ao usuário acessar o link compartilhado pelo organizador da atividade.

A ferramenta Google Meet tornou-se conhecida pela maioria dos educadores. Hoje, podemos dizer que a tecnologia faz parte da nova rotina docente, não só enriquecendo as práticas docentes de antes, mas proporcionando aos educadores familiaridade e habilidade com as ferramentas digitais. Ao mesmo tempo em que a ferramenta facilita a mediação e a interação, oportuniza ações de compartilhamento de saberes de forma coletiva e colaborativa.

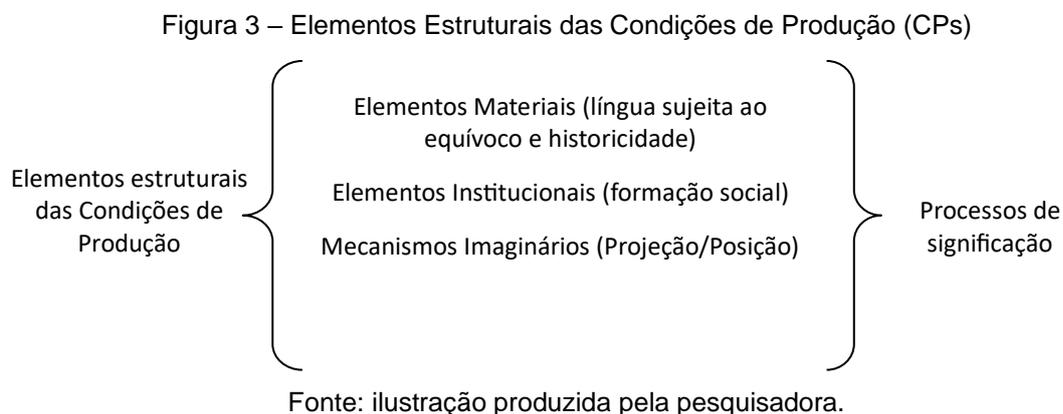
Na prática, a ferramenta permite a conexão em tempo real, tanto de pessoas que estão próximas fisicamente, quanto de pessoas afastadas por grande distanciamento no que se refere ao espaço geográfico. Os dados das reuniões são criptografados, garantindo a segurança e o sigilo, blindando as reuniões contra vazamentos de informações. Para cada reunião, podem ser criados números de discagem automática a fim de que todos consigam ingressar mesmo de um local remoto sem acesso à internet. Ou seja, as pessoas podem participar da reunião a partir de uma chamada telefônica.

O uso de celulares nos empurrou para um mundo imediatista, funcional, de uma praticidade sem precedentes. Esses novos modos de interação se constituem em redes de comunicação que estão revolucionando as relações humanas.

4.3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DIZERES

Como antecipado no capítulo 2, segundo pressupostos da AD, todo dizer precisa ser pensado desde suas condições de produção. Michel Pêcheux ([1969] 2010b), inicialmente, pensa as CPs a partir de uma concepção “herdada” de Roman Jakobson. Ele considera lugares determinados na estrutura de uma formação social cujo feixe de traços a sociologia pode descrever. As relações entre esses lugares estão representadas no discurso por formações imaginárias.²⁵

Eni Orlandi (2012a), ao falar a respeito desse assunto levando em consideração argumentos de Pêcheux, refere-se ao que as CPs implicam – o que está representado na Figura a seguir:²⁶



Michel Pêcheux ([1969] 2010b), ao discutir a respeito desses traços da AD, os chama de “elementos estruturais das condições de produção”, incluindo nesse grupo: a posição dos protagonistas do discurso e as formações imaginárias; o referente

²⁵ Ainda que eu não ignore as críticas dirigidas por Jean-Jacques Courtine a Michel Pêcheux, elas serão abordadas na continuidade deste estudo. No momento, apenas antecipo que uma tal crítica dizia respeito ao que Courtine compreendeu como sendo um entendimento de CPs com enfoque psicologizante, propondo que se alinhasse às CPs a análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articuladas com as formações discursivas.

²⁶ “As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante” (ORLANDI, 2012a, p. 40).

(contexto, situação na qual aparece o discurso). O filósofo ainda acrescenta que as **formações imaginárias** (FIs) são constitutivas de todo processo discursivo, designando-as como está representado nos Quadros 4 e 5:

Quadro 4 – Modos de Designação das Formações Imaginárias considerando a Posição dos Protagonistas do Discurso

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: PÉCHEUX, [1969] 2010b, p. 83

Quadro 5 – Modos de Designação das Formações Imaginárias considerando o “Referente” (Objeto Imaginário)

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(R)$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	$I_B(R)$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: PÉCHEUX, [1969] 2010b, p. 84

Portanto, as CPs compreendem os sujeitos e a posição da qual enunciam, a situação de enunciação e o modo como a memória funciona no dizer. Segundo Orlandi (2010a), no que se refere às CPs, duas dimensões precisam ser consideradas: o contexto imediato das circunstâncias da enunciação (sentido estrito de CPs) e o contexto sócio-histórico e ideológico (sentido amplo de CPs).

Ademais, quando algo é dito, efeitos de sentido fazem retorno de uma certa memória que sustenta o dizer, dando a ver algo que foi dito antes. A memória do dizer, vinda de fora, afeta a maneira como o sujeito significa e se configura como importante conceito da AD. Considerando a memória, Eni Orlandi (2012a, p. 31) elucida que ela, quando relacionada ao discurso, é tratada como interdiscurso, memória do dizer, saberes discursivos historicamente construídos, e explica que se trata daquilo

[...] que fala antes em outro lugar, independentemente, ou seja, é o [...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada

de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

A autora esclarece que “O fato de que há um já-dito, que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2012a, p. 32). E complementa informando que o interdiscurso é “[...] todo o conjunto de formulações feitas, e já esquecidas, que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2012a, p. 33).

Dito de outra forma, mas ainda abordando a memória, ela estabelece relação direta tanto com o vaivém do interdiscurso para o intradiscurso (e vice-versa) quanto com a estabilização e desestabilização dos sentidos uma vez que “[...] os sentidos pré-construídos podem sofrer desestabilização a partir de enunciações novas” (MUTTI, 2001, p. 162). Michel Pêcheux (2015, p. 46), ao discorrer sobre a estabilização/desestabilização dos sentidos, diz que:

[...] a memória tende a absorver o acontecimento [...], mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

Nesse sentido, Orlandi (2012a, p. 40) afirma que “É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras”. E, depois, reforça: “O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem” (p. 42). Na perspectiva da AD, “[...] a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (p. 25). Desse modo, a Análise do Discurso busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos, sem se preocupar com uma verdade supostamente oculta no texto. Orlandi (2012a) reforça que o analista de discurso, ao “ler” as materialidades discursivas, a partir de dispositivos de análise determinados por ele, busca dar a ver efeitos de sentidos que ressoam de relações postas em jogo ideologicamente em condições e posições dadas. Em trabalho anterior, a autora (ORLANDI, 1996, p. 9) afirma que “A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”. Partindo desse pressuposto, tenho assumido o gesto interpretativo, desde a posição

de analista de discurso, operando com concepções da Análise do Discurso francesa, como dispositivo teórico-metodológico. Nesta posição, experimento uma relação diferenciada com a linguagem, um vínculo marcado pelo olhar atento à textualização do político com vistas à interpretação dos discursos docentes de modo menos ingênuo haja vista, consoante esclarecem Moura e Fiss (2017), a Análise do Discurso se constituir em uma forma particular de pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo.

Ademais, o analista enlaça ao movimento de constituição do *corpus* discursivo um outro que daquele não está apartado. Um movimento que envolve explicar as condições de produção do discurso uma vez que, como explica Lagazzi (2015), os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos. Neste movimento, discorrerá sobre as condições imediatas de produção desse dizer e as condições amplas que falam do projeto de sociedade que se apresenta, as formações imaginárias sobre o lugar ocupado por seus interlocutores, as posições-sujeito assumidas pelos sujeitos, realizando, como sugere Lagazzi (2015, p. 86), uma “leitura não subjetiva da subjetividade”: leitura da subjetividade porque o sujeito é considerado desde as posições que o constituem na relação com o discurso; leitura não subjetiva pela problematização da evidência de sujeito e de sentido.

Segundo Pêcheux ([1969] 2010b, p. 77), em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, as condições de produção contemplam as circunstâncias do discurso, ou seja, seu contexto, a situação que funciona como pano de fundo específico do discurso, tornando possível sua formulação e compreensão, bem como seu processo de produção. Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas por um sujeito situado no interior de relações de força. Avançando um pouco, pode-se dizer, com Pêcheux ([1969] 2010b) e com Orlandi (2012a, p. 39), que os elementos inerentes às condições de produção do discurso são: “[...] relação de forças (lugares “sociais” e posição relativa no discurso), relação de sentido (o “coro de vozes” em um dizer, a relação que existe entre os vários discursos) e a antecipação [...]”, sendo esta última afetada por: “[...] posição do locutor, a do interlocutor assim como o tipo de relação de interlocução estabelecida”.

Ressalto, com Fernandes (2005, p. 14), no que concerne às CPs, que os “[...] sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução, considerando as condições sócio-históricas e ideológicas de produção do discurso” – o que corresponde a dizer que uma palavra, por exemplo “estágio”, integra um discurso e não outro tendo em vista a posição (lugar sócio-histórico-ideológico) daqueles que a enunciam, porque, “Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas” (ORLANDI, 2012a, p. 53).

Pensando na pesquisa que desenvolvi, que condições determinadas são estas? Ou, para me subsidiar em Pêcheux ([1969] 2010b, p. 78), que “[...] elementos teóricos permitem pensar os processos discursivos”? Se levar em consideração que se trata de pesquisa a respeito da experiência de orientação do estágio curricular obrigatório considerando como ela é discursivizada por uma professora e dois professores universitários que atuam no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade federal localizada na região sul do país, posso depreender, a partir do que Pêcheux apresenta em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, que as condições de produção do discurso podem ser assim compreendidas:

(a) **sujeito e situação**: professores e professora universitária orientadores de estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia em universidade federal localizada na região sul que atravessou, e ainda atravessa, um delicado momento político, pedagógico, administrativo e financeiro em função de crise sanitária, humanitária e financeira vivida nos anos de 2020 e 2021;

(b) **relação de forças**: o lugar a partir do qual os sujeitos falam, ou seja, lugar de professora e professores universitários orientadores de estágio curricular obrigatório (no caso dos interlocutores de pesquisa) e lugar de pesquisadora egressa do curso de pedagogia da universidade em questão (no caso da doutoranda) que se articulam segundo uma hierarquia fundada nas relações de força em função de discursos que estabelecem o que cada um deve ser e o que não deve ser, relações nas quais estamos todos inseridos e que estão sustentadas pela desigual “distribuição” de poder em uma formação social capitalista;

(c) **relação de sentidos**: os sentidos resultam de relações. Como assinala Pêcheux ([1969] 2010b, p. 77),

[...] o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal

acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado. [grifos do autor]

Portanto, um dizer sobre a experiência de orientação de estágio curricular obrigatório tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis a respeito desta mesma vivência;

(d) **relação de antecipação**: a professora e os professores universitários orientadores de estágio dirão de um modo ou de outro segundo o efeito que pensam produzir na pesquisadora e vice-versa em função de que “[...] o orador experimenta de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador” (PÊCHEUX, [1969] 2010b, p. 77).

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. Se das condições de produção do discurso faz parte a relação de “antecipação das representações do receptor”, como propõe Pêcheux, é inevitável, desde o meu lugar de pesquisadora egressa do curso de pedagogia em que atuam a professora e os professores universitários interlocutores na pesquisa e filiada à Análise do Discurso, antecipar, sob a forma de perguntas, as formações imaginárias que talvez funcionem, porquanto nossas percepções (as minhas e as dos docentes) são atravessadas por “já ouvidos” e “já ditos” por meio dos quais as mesmas se constituem. Isso significa dizer que, no momento de interação entre pesquisadora e docente, cada um(a), desde o modo como representa o seu lugar, o lugar do outro e o assunto em discussão, pode ter sido acompanhada(o) por algumas perguntas como condição de irrompimento do discurso:

(1) Quem sou eu, pesquisadora, para falar desta forma com a professora e os professores orientadores de estágio? Quem é ela, professora orientadora de estágio, e eles, professores orientadores de estágio, para que eu fale desta forma com ela e com eles? Quem sou eu, pesquisadora, para que ela e eles falem desta forma comigo? Quem é ela, professora orientadora de estágio, e eles, professores orientadores de estágio, para falarem desta forma comigo? De que eu lhes falo? De que ela e eles me falam desta forma?

(2) Quem sou eu, professora orientadora de estágio e professores orientadores de estágio, para falar desta forma com ela, pesquisadora e egressa do curso em que

atuo? Quem é ela para que eu fale desta forma? Quem sou eu para que ela fale desta forma comigo? Quem é ela para falar desta forma comigo? De que eu estou falando com ela desta forma? De que ela está me falando desta forma?

Posso depreender daí que o **sentido** é algo produzido historicamente entre locutores posicionados em diferentes perspectivas, portanto, as palavras, as expressões, as proposições – por exemplo, “estágio”, “orientação de estágio” – não têm um modo de significar que lhes seria próprio. Como se disse antes: o sentido sempre pode ser outro e a análise das CPs é primordial nesta busca de compreensão do trabalho dos sentidos sobre os sentidos.

Retomando o exposto, no capítulo 2 e aqui, relativamente às condições de produção, destaco que, para a AD, todo dizer é orientado pelo contexto, o que nos faz pensar o discurso como constituído por condições de produção que funcionam segundo certos fatores. Para a AD, as condições de produção compreendem os sujeitos e a posição da qual enunciam, a situação de enunciação e, também, o modo como a memória funciona no dizer, “as margens do dizer”, como pontua Orlandi (2012a, p. 30). Segundo a autora, as condições de produção devem ser observadas em dois sentidos complementares: o sentido estrito e o sentido amplo. No sentido estrito, temos a situação imediata do dizer, e, no sentido amplo, as reverberações do modo como as sociedades estão organizadas e suas relações de força: "Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico" (ORLANDI, 2012a, p. 30).

Assim sendo, ao realizar um exercício de reconhecimento das condições de produção dos discursos da professora e dos professores universitários orientadores de estágio, interlocutores na pesquisa, e meus, pesquisadora filiada à AD, posso entender as **CPs em sentido estrito** como o local no qual ocorreu a entrevista (a princípio, por força dos cuidados que o momento pandêmico exigiu de todos nós, no Google Meet contratado pela instituição em que trabalham as docentes), os sujeitos interlocutores na pesquisa (a/os docentes orientadores de estágio no curso de pedagogia) e o momento em que a entrevista aconteceu. As **CPs em sentido amplo** são aquelas que trazem para a consideração dos efeitos de sentidos aspectos

relacionados à nossa formação social capitalista e suas instituições – neste caso, a universidade e a escola, o modo como a formação de professores é considerada e, dentro dela, o modo como o estágio é organizado e desenvolvido, as relações de poder.

Sendo assim, nas análises, é preciso considerar a universidade em nossa formação social capitalista pela articulação com a análise da imagem que o professor orientador de estágio faz de um professor orientador de estágio em sua posição e, também, a imagem que ele se faz dessa posição. Em decorrência disso, uma série de perguntas, ligadas aos contextos sócio-político-ideológicos, me ocorreram no que se refere às CPs: que sociedade é essa na qual esse discurso se materializa? Como o atual projeto de sociedade afeta os docentes? Qual o lugar ocupado pela docência no atual contexto social? E os professores formadores de outros professores, que lugar ocupam? Quais são os pressupostos presentes na sociedade atual com relação à (des)valorização da docência e da educação que reverberam na formação docente? Qual modelo de governo se apresenta neste momento? Qual é o discurso político que norteia as relações sociais e educacionais no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre no período de 2014, 2017 e 2021/2022, momentos de produção de dados em cada uma das três pesquisas propostas por mim? Qual a minha posição enquanto pesquisadora e analista de discurso frente aos projetos de sociedade que se apresentam nos períodos de realização de minhas pesquisas? Algumas destas questões retornaram durante o trabalho analítico-discursivo em função de o enunciado analisado ser composto pela sua formulação (intradiscurso, materialidade) e pela sua historicidade (memória, saber discursivo que foi-se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres).

4.3.1 A roda de conversa e o registro – grupo focal

Courtine ([1980] 2014, p. 54-55) define *corpus* discursivo como sendo “[...] um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP (condições de produção) do discurso”. Courtine ([1980] 2014, p. 54) esclarece que

A constituição de um *corpus* discursivo é, de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano) hipóteses emitidas na definição dos objetos de uma pesquisa.

Neste trabalho, escolhi realizar a produção de dados através de uma entrevista realizada em grupo focal de que derivaram “corpora experimentais”. Courtine ([1980] 2014) retoma Pêcheux (1975) para esclarecer que estes são definidos como corpora “[...] constituídos de sequências discursivas produzidas em situação experimental como respostas a uma questão, a uma instrução, à produção de um curto resumo de texto ...”.

Para Courtine ([1980] 2014), com vistas à produção de dados que virá a constituir o corpus empírico, o analista escolhe um conjunto potencial de discursos que poderiam vir a ser “objeto de um tratamento”. Essa operação de tratamento da informação ocorre vinculada à delimitação de um “campo discursivo de referência” que, nesta pesquisa, corresponde ao discurso pedagógico de orientadores de estágio curricular obrigatório. Segundo o autor, as Condições de Produção (CP) do discurso agem no processo da discursividade e precisam ser consideradas na escuta do corpus. Observando tais pressupostos, passo a descrever o campo discursivo escolhido para esta pesquisa, costurado com o processo de produção do *corpus* e as condições de produção desses discursos que foram objeto da “escuta social” e da passagem pelo filtro da AD que me levaram à escolha das sequências discursivas e dos sintagmas objetos de análise.

O grupo focal, que teve como objetivo a “escuta” para constituição do corpus no qual foram realizados os recortes discursivos para análise nesta pesquisa acadêmica, aconteceu na tarde de 11 de agosto de 2021, em um tempo em que o distanciamento social era a regra mais vivida e coerente, já que nossos dias permaneciam impregnados de expectativas em que pulsavam medo e insegurança com relação aos caminhos que a pandemia²⁷ delineava para os próximos dias e meses de um futuro de rumo incerto. Iniciamos o grupo focal agradecidos por, até aquele momento, termos sobrevivido à pandemia e ganhado a possibilidade de

²⁷ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma doença causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A pandemia trouxe, além do temor do contágio, um conjunto de estresse para a população brasileira, principalmente pela falta de políticas de enfrentamento que levaram mais de 680.000 brasileiros ao óbito entre os anos de 2020 e 2022.

continuar a trilhar e burilar nossa caminhada junto aos nossos, enquanto mais de 680.000 mil brasileiros tiveram suas vidas ceifadas pela pandemia por falta de políticas de enfrentamento e compra de vacinas postergada por motivos políticos, fazendo com que a esperança e os sonhos seus e dos seus não mais pulsassem de alegria, deixando um rastro de dor, tristeza, saudade e insegurança. Dores e cicatrizes a que não ficamos nem estamos alheios, elas também são nossas, nos doem e nos impelem a seguir a luta contra a indiferença e a favor da vida.

Eram tempos difíceis em que o país funcionou sob o cabresto de uma ditadura disfarçada de democracia, com um governo que tentou violar direitos constitucionais, que esqueceu da laicidade e se ornou de integrantes chamados de “terrivelmente evangélicos”, com ministérios, agências de fomento de pesquisa científica e universidades ocupadas por sujeitos leigos e/ou interventores, abortando a democracia, a coerência e a qualidade da gestão pública. O desinvestimento e o sucateamento das políticas públicas andaram a passos largos e a educação, em todas as instâncias, foi maltratada com um claro projeto de governo que desejava não só que não tivéssemos mais uma educação pública de qualidade, mas que deixou clara a intenção de restringir a educação às classes abastadas, como outrora, acenando com a redução do orçamento, o sucateamento e o abandono da educação pública. Tal projeto de governo tem afastado o interesse pela formação e exercício da docência, esvaziando os cursos de formação que insistem em sobreviver e extinguindo outros tantos cursos de licenciatura em algumas universidades privadas.

O momento inexplicável vivido teve início bem antes do processo das eleições de 2018, com o anúncio do golpe contra a presidente Dilma Roussef no ano de 2016, mas passou a se concretizar de forma mais intensa a partir de janeiro de 2019, orientado por um bolsonarismo que encontrou nas redes sociais um “megafone” capaz de multiplicar as vozes das fake News e mudar a alma do povo brasileiro. Ao pensar: “Como a análise do discurso pode contribuir para a melhoria desse contexto?”, lembrei da reflexão de Pêcheux ([1975] 1997, p. 293) no final do anexo 3, “Só há causa naquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”, da obra *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*, na qual o autor anuncia que é preciso resistir e lutar, ao se referir a dois pontos incontornáveis da trilha que é preciso traçar frente ao “inverno político”:

- não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.
- ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo”.

Seguimos com nossas pesquisas como forma de resistência e luta. Não podemos fracassar pelo bem do futuro da humanidade e pela sobrevivência da produção de conhecimento nos espaços acadêmicos, ou seja, para que a academia não perca seu lugar legítimo de produção científica e de fomento da qualidade de vida da população. A luta de classes segue seu curso, a extrema direita usa a força material para subjugar, mas temos nos mantido unidos na luta e, como diz o jargão popular, “Ninguém solta a mão de ninguém”. Para tentar robustecer o sentido de luta e resistência que a AD nos provoca, trago um texto de Ernst-Pereira e Mutti (2011, p 818) no qual as autoras escrevem que,

[...] o referencial discursivo responderia à necessidade de indignar-se diante de alguns dizeres e algumas práticas correntes identificados na vida em sociedade, pondo em suspeição alguns sentidos que pairam e nos governam, como se fossem verdades inquestionáveis. [...] será que valeria a pena analisar discurso se não fosse para entrar em um debate que pensasse modos de viver com mais justiça e, sobretudo, de exercer o direito de inquietar-se, interrogar, participar?

Com esse espírito, o da resistência que os encontros acadêmicos promovem, abri a sala para o encontro de realização da entrevista em grupo focal via Google Meet, proposta generosamente acolhida pelos professores e professora participantes desta pesquisa. O grupo focal foi se desenhando como um momento valoroso de revisita às experiências de orientação de estágio vividas. Os educadores e a educadora deixavam transbordar de suas lembranças o contentamento que a proposta de reflexão lhes trouxe, o que se fazia perceptível pelo modo acalorado com que buscavam traduzir essas lembranças e memoravam o motivo de ter optado ou acolhido a ideia de se comprometer com essa tarefa tão significativa para o processo de formação de professores e, também, para a constituição de seus fazeres docentes.

A entrevista teve início com a apresentação da pesquisa aos professores e à professora, seguida de algumas citações sobre pressupostos e conceitos da Análise do Discurso. Para orientar e dar continuidade ao grupo focal, foram apresentados

quatro tópicos guias em forma de perguntas que buscaram evocar a lembrança dos educadores e da educadora sobre suas práticas de orientação de estágio curricular obrigatório na academia, em um curso de licenciatura em pedagogia. Com o objetivo de desencadear os discursos docentes, os tópicos guias (TG) foram apresentados um por vez, seguindo a seguinte ordem:

Tópico Guia - TG 1 – Existem várias visões e modos de conceituar estágio curricular docente. Como você conceitua o estágio curricular a partir de sua experiência como professora/professor orientadora/orientador?

Tópico Guia - TG 2 – O que despertou seu interesse por este fazer – a orientação de estágio?

- Que tal contar um pouco sobre sua vida de professor orientador de estágio?
- Que situações fazem com que você continue desejando realizar este trabalho?
- Em algum momento você pensou em desistir? Por quê?

Tópico Guia - TG 3 – Como você percebe a experiência de acolher um estagiário e acompanhar o trabalho dele?

- A acolhida e orientação de estagiários lhe afeta?
- Ela influencia na maneira como você desenvolve o seu ofício de orientador?
- De que modos?

Tópico Guia - TG 4 – Como você completaria a seguinte frase: “Orientar estágio curricular é _____”?

O grupo focal foi por mim gravado e, após, transcrito e revisitado muitas vezes. Em AD, o analista se debruça sobre o arquivo em movimentos constituídos por visitas e revisitas entrecortadas pela busca de leituras teóricas que embasem a costura entre conceitos e práticas de análise.

5 ARTESANIAS DISCURSIVAS

Na AD, a tarefa do analista de discurso requer sensibilidade e apropriação do referencial teórico-metodológico. Segundo Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 818-819), “[...] ao analista de discurso caberia o cuidado com o discurso representado na língua” e com os discursos fundadores que instituem uma memória da AD. Nos capítulos anteriores, a essa memória recorri, buscando trazer elementos que aclarassem ao leitor analista de discurso, ou não, as abordagens teóricas da AD, as ressignificações de conceitos advindos de outras áreas de conhecimento, bem como conceitos forjados durante a “aventura teórica” que Pêcheux empreendeu para fundar esta disciplina de interpretação chamada “Análise do Discurso”. Consoante esclarecem Fiss e Mutti (2011, p. 645), “[...] a AD não se institui especialista em qualquer área, se situando no universo do conjunto das disciplinas de interpretação e se propondo, enquanto campo de análise, o campo dos espaços discursivos não estabilizados logicamente”. Para a AD, como adverte Orlandi (2012a, p. 60-61),

[...] a interpretação aparece em dois momentos de análise:

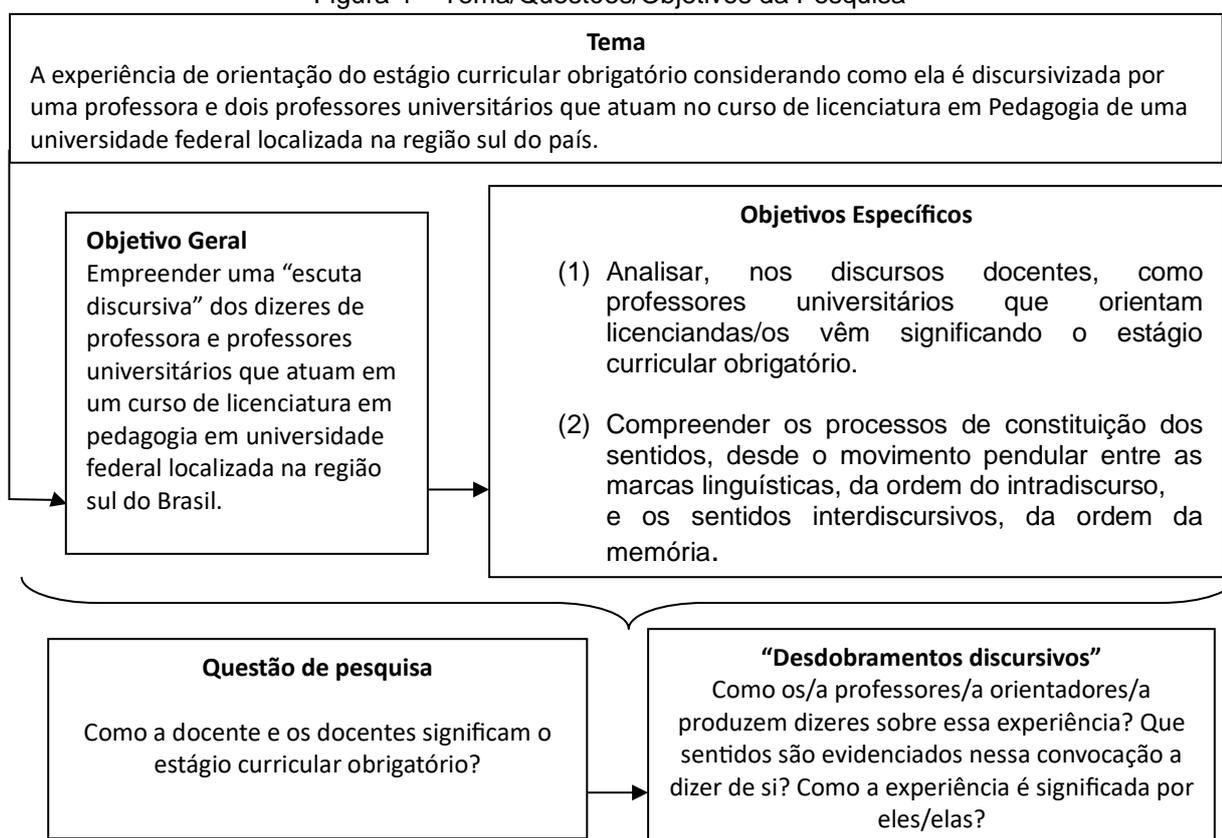
- a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então, o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso, é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que se trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação.

Desde a compreensão da AD, o discurso é uma prática social em permanente transformação. Por isso Pêcheux nos convida a “desamarrar” sentidos e nos desafia a compreendê-los. É relevante destacar que existe um tanto de estabilidade nos sentidos, fazendo com que algo permaneça sempre ali, entretanto, não há sentido sem interpretação, porque os sentidos trabalham sobre os sentidos. No trabalho de interpretação, o analista de discurso realiza movimentos que implicam em uma negociação de sentidos, conectando interdiscurso e intradiscurso num movimento ziguezagueante ou, conforme lembra Mittmann (2010, p. 92),

[...] o analista lança mão de traços sintáticos e lexicais para, do ponto de vista discursivo, remeter ao já-lá da interpelação ideológica e do interdiscurso. É pelo duplo jogo da materialidade, como atravessamento que se pode entender que o que não é constitui o que é.

Orlandi (2012a, p. 27) esclarece que o analista de discurso produz gestos de interpretação tendo como ponto de partida a formulação de uma questão desencadeadora, que dá singularidade à sua análise, definindo “[...] a forma do dispositivo analítico, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. No caso desta pesquisa, embora tema/questão de pesquisa/objetivos tenham sido apresentados na seção introdutória, é importante trazê-los para esta subseção a fim de que sejam entendidos seus “desdobramentos discursivos”:

Figura 4 – Tema/Questões/Objetivos da Pesquisa



Fonte: material produzido pela pesquisadora

5.1 CAMINHOS ANALÍTICOS

Nesta subseção, anuncio olhares que expressam pressupostos orientadores do trabalho de um analista de discurso na perspectiva da AD. Para tal intento, recorro

a autores os quais oferecem competentes contribuições que pressupõem facilitadoras da compreensão do dispositivo teórico-analítico em que se constitui a AD. Conforme explicam Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 81), frente a uma nova análise, a primeira questão que se propõe o analista é: “como fazer a análise?”. O labor analítico requer que o sujeito-pesquisador analista de discurso assuma tal posição, colocando-se como ponto de partida a escolha do *corpus* empírico que deve ser orientada por um olhar cuidadoso. No processo de leitura do *corpus* empírico, é a sensibilidade que leva o analista a “isolar”, na materialidade, recortes que possam vir a constituir o *corpus* discursivo. Uma leitura que não acontece de forma ingênua. Também o analista de discurso é interpelado ideologicamente e, assujeitado, embora de forma inconsciente, se inscreve em um certo modo de dizer/fazer.

Mas como proceder para a escolha do *corpus* discursivo? Como anunciado antes, e reiterado agora, Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 827) sugerem algumas possibilidades quanto ao recorte no *corpus* empírico a partir do qual será composto o *corpus* discursivo: as noções de “falta”, “excesso” ou “estranhamento”, conceitos considerados pelas autoras como “chaves para operações de observação do *corpus* numa dada conjuntura, num dado discurso”.

Aludindo ao fato de que, além da sensibilidade do olhar, a constituição do *corpus* deve pautar-se por questões teóricas que interpelam o sujeito, convocando-o a um olhar de natureza também teórica que confira especificidade ao trabalho analítico, Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 819) explicitam que

[...] os procedimentos de análise, imbricados com os princípios teóricos, atendem às especificidades de cada pesquisa, de tal modo que o estabelecimento do objeto de análise, o discurso, e do *corpus* que o representa, já consiste em uma das etapas analíticas.

Conforme considerações de Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 819), “[...] cada *corpus* instaura questões específicas e, em função dessas questões, são mobilizados diferentes conceitos”. O trabalho de análise envolve a tomada de palavra orientada por questões indagadoras e subjetivas que tornam a tarefa do analista de discurso autoral, visto que, em AD, não existem modelos prontos para o estabelecimento das unidades discursivas. O recorte das sequências discursivas (SD) é uma operação que atravessa o fazer do analista com uma finalidade: a de separar e organizar as unidades discursivas em função de certas regularidades uma vez que, mais do que

identificar sentidos, o analista de discurso busca compreender os processos discursivos. Nesse sentido, o trabalho do analista implica entender o funcionamento do discurso enquanto processo significativo, lembrando que a linguagem é sempre estilhaçada pela impossibilidade de completude do dizer: por mais que o sujeito se esforce e tenha essa ilusão, os sentidos sempre podem ser outros. Para a AD, a língua não é um sistema fechado; a língua é equívoca – o que torna necessário abrir parêntese para discorrer a respeito de língua e equívoco.

Recuando um pouco no tempo e buscando a compreensão de língua em Pêcheux, cabe fazer apontamentos sobre considerações propostas por ele. Em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, Pêcheux introduz a noção de fundo invariante: segundo Denise Maldidier (2003), embora possa ser tida como uma concepção de língua ainda pobre, ela é referida em *AAD69* e este fato tem importância – a língua compreendida como um fundo invariante pela consideração da sintaxe como “fonte de coerções universais” (PÊCHEUX, [1969] 2010b) em tensão com o léxico. Pensada como sistema por Saussure, ela se torna um objeto do qual uma ciência pode descrever a função. Pensada como suporte material do sentido, ela é considerada em seu funcionamento por Pêcheux. Diz o autor:

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual do termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso. (PÊCHEUX, 2010b [1969], p. 78).

Sendo assim, pelo menos três aspectos carecem de destaque aqui:

- (1) ao esclarecer que o “funcionamento não é integralmente linguístico”, Pêcheux aponta para um trabalho com a materialidade da língua que se contrapõe à análise de conteúdo;
- (2) ao sustentar a “colocação dos protagonistas e do objeto de discurso”, ele lança um questionamento para o determinismo social pela consideração das formações imaginárias e, então, das relações de força, sentido e antecipação;
- (3) ao mencionar as “condições de produção”, mais uma vez enfrenta o conteudismo e o “retorno triunfal do sujeito”.

Em *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio, o autor aponta para um entendimento da língua como sistema de “autonomia relativa” quando declara que “[...] a “indiferença” da língua em relação à luta de classes caracteriza autonomia relativa do sistema linguístico [...]” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 92). Ao deslizar da filosofia da linguagem para a teoria do discurso, Pêcheux (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 91) confere à semântica um caráter materialista, entendendo que o trabalho do sentido sobre o sentido só é possível exatamente pela “autonomia relativa” da língua que se apresenta como “base comum de processos discursivos diferenciados”. A partir daquilo que retomei em *Semântica e Discurso*, faço outros três destaques:

- (1) a língua se constitui por leis internas sobre as quais se realizam processos discursivos;
- (2) a língua é indiferente à luta de classes, mas as classes não são indiferentes à língua;
- (3) a ideologia se marca na língua e nas diferentes bases materiais que suportam os sentidos.

Em *Discurso*: estrutura ou acontecimento, Pêcheux articula língua e equívoco como bem explicita Leandro Ferreira (2003, p. 196): “Ao admitir que a língua é voltada ao equívoco, delimita o espaço em que a Análise do Discurso pretende trabalhar, a partir dali, isto é, o espaço do deslocamento discursivo de sentido próprio a qualquer enunciado” [grifos da autora]. Ao assinalar a não transparência da língua, Pêcheux ([1983] 2008, p. 51) aponta para uma opacidade que remete o dizer ao equívoco e, ao tecer considerações sobre o equívoco, se refere a ele como “[...] fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. [...] ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos mundos normais”. Negá-lo, em sua própria constitutividade, implicaria reforçar a ilusão segundo a qual sempre é possível saber do que se fala, negando, igualmente, o próprio ato de interpretação enquanto corte (ou rasgo) na cadeia significante.

Jacqueline Authier-Revuz (1998, p. 78) fala em “[...] avesso das palavras, dos equívocos, da alíngua”. A alíngua remeteria ao jogo tenso entre opacidade e transparência da língua, à articulação entre a língua e um jogo de constante desaparecimento/retorno do desejo sob a forma de lapsos, enigmas, chistes. Enfim,

sob a forma de movimentos do dizer que instauram e sustentam processos de equivocação enquanto elementos constitutivos mesmo dos sentidos e dos sujeitos.

Jean-Claude Milner (2012) faz corresponder ao equívoco o que ele designa como dimensão do não-idêntico, o lugar não-idêntico onde todo ser falante se coloca enquanto tal. Diz ele que “[...] uma locução, trabalhada pelo equívoco, é ao mesmo tempo ela mesma e uma outra” (MILNER, 2012, p. 13). O equívoco, assim, pode ser percebido como o elemento pelo qual a simetria e o discernível falham na língua, não se podendo pensá-la como apenas unidade, mas flagrando na unicidade mesma a distinção.

Nessa “aventura teórica” em que se constitui a AD e se pauta por um movimento de estabilização e desestabilização de sentidos, um “[...] movimento pendular que traça permanentemente um trajeto entre análise e teoria, como um fio que corre de um a outro ponto [...]” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 1), a interpretação se dá a partir do dizer em sua relação com a exterioridade, as condições de produção desse dizer e as formações imaginárias dos interlocutores, com a convocação e retomada da memória, devendo o analista “ser capaz de surpreender o leitor por sua diferença” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830). Ampliando o campo de discussão em torno da interpretação, se pode dizer que ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção. Nela, o lugar mesmo do movimento, do vestígio do possível, é lugar do trabalho da estabilização (controle, disciplina, norma). Da mesma forma, ela estabelece relação com o silêncio e a incompletude – a partir dela se processa a abertura da linguagem (não há linguagem em si) e a abertura do simbólico (movimento de significação entre a paráfrase/repetição e a polissemia/diferença). Portanto, o sentido surge como uma questão aberta e sempre em curso. Já a abertura de caminhos para a interpretação se faz como que associada à equivocidade tão própria à língua. Em resumo, a interpretação pode ser entendida como exposição à opacidade do texto. Enfim, como compreensão/explicação do modo como um objeto simbólico produz sentidos ligado à ideia de que o sentido sempre pode ser outro.

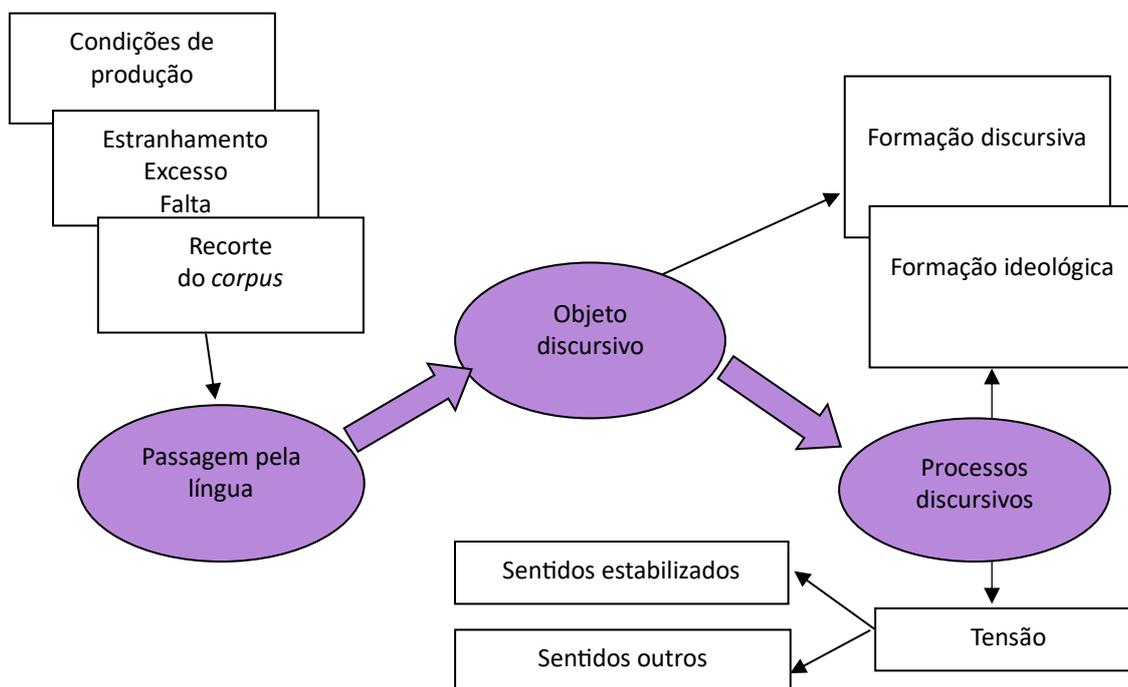
A Análise do Discurso, assim, procura observar e entender o funcionamento do discurso e toma como questão o modo como o texto significa, implicando em gestos

nos quais, “De agulha e linha na mão, o analista faz o caminho de ir e vir entre formulação e enunciado” (s/d, p. 05)²⁸.

Para a efetivação da análise, Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010c) propõem certos movimentos, reiterados por Orlandi (2012a) (Figura 5):

- a partir de determinada superfície linguística, que é o texto, o analista vê nele sua discursividade, remetendo textos ao discurso pela consideração da relação entre linguagem e exterioridade;
- “surpreendido”, então, pela passagem da superfície linguística a objeto discursivo, o analista vai trabalhar com formações discursivas delineadas, de acordo com o jogo de sentidos observado;
- a seguir, o analista procura apontar para as formações ideológicas materializadas nas formações discursivas e, assim, para a compreensão dos processos discursivos em jogo.

Figura 5 – A análise em movimentos



Fonte: material produzido pela pesquisadora.

²⁸ Fala da Profa. Dra. Solange Mittmann (PPGLet/UFRGS), em 18 de abril do ano de 2018, em palestra ministrada como parte das atividades desenvolvidas no *Seminário Avançado “Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigem”* coordenado pela Profa. Dra. Dóris Fiss.

Dito de outra forma, o trabalho analítico-discursivo, tal como esclarecem Ernst-Pereira e Mutti (2011) e resume Lagazzi (2015, p. 86), envolve um movimento pelo qual “[...] o *corpus* vai sendo gradativamente delimitado à medida que as regularidades que caracterizam o funcionamento discursivo vão sendo localizadas na materialidade significativa” a partir da consideração de um conjunto de elementos entrelaçados: as condições de produção, ou seja, os elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições e seus modos de organização e distribuição do poder; as posições (em jogo) que ocupam os professores orientadores de estágio e o que faz significar seu dizer de um determinado modo; tudo o que já se disse sobre estágio bem como dizeres que significaram, nos diferentes professores interlocutores da pesquisa, os sentidos do estágio. Enfim, o fazer do analista de discurso reivindica o trabalho com a língua como suporte material do sentido considerando o modo como as condições de produção nela se “registram”, portanto, a língua é compreendida como o lugar material do trabalho de compreensão do processo discursivo – o que é inerente às operações de análise e delas não se pode dissociar.

Trabalhar com tais movimentos justifica o encontro proposto entre educação, pesquisa e linguagem, pela via da análise do discurso, haja vista ser imprescindível não apenas a escolha adequada do modo de interação com os sujeitos de pesquisa quanto de caminhos de análise que considerem as relações entre intradiscorso (materialidade linguística, fio do discurso, dizer das docentes) e interdiscorso (exterioridade, condições de produção desse dizer).

Neste estudo que apresento aqui, sob a forma de Tese, busquei observar o modo como professores universitários vêm significando o estágio por meio de um trabalho de leitura que se fez no batimento entre descrição e interpretação, apontando a tensão entre sujeitos e sentidos em sintonia ou em conflito. A análise foi produzida com a negociação entre dispositivos analíticos e princípios teóricos próprios à AD, com seus conceitos e métodos:

O saber do analista de discurso se reconstrói diante de cada análise; [...], os procedimentos da análise, imbricados com os princípios teóricos, atendem às especificidades de cada pesquisa, de tal modo que o estabelecimento do objeto de análise, o discurso, e do corpus que o representa, já consiste em uma das etapas analíticas. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 819).

Segundo Orlandi (2012a), a relação do analista com a materialidade discursiva a ser analisada deve começar com a mudança da posição de leitor para a posição de

analista. A interpretação faz parte do objeto de análise, tornando necessário que o analista “[...] atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (ORLANDI, 2012a, p. 61) para que consiga descrever o gesto de interpretação daquele interdiscurso que constituiu o sentido em análise.

É preciso, também, que o analista entenda que ele próprio está envolvido na interpretação, o que resulta na necessidade de produção de “deslocamento de sua relação de sujeito com a interpretação” (ORLANDI, 2012a, p. 61). Nos deslizamentos de sentidos evocados, precisa mostrar como, ao se falar a mesma língua, diferentes sentidos são falados, o que aponta para concepção presente em Pêcheux quando, em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, lembra uma premissa de Étienne Balibar segundo a qual a língua é indiferente à divisão de classes e à sua luta, mas as classes sociais não o são em relação à língua. Em outras palavras,

[...] o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para o que dispõe de um conhecimento dado e para o que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados [...]. (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 91).

Se a língua é indiferente às classes sociais, mas as classes sociais não são indiferentes à língua, como referi antes, a língua constitui condição de possibilidade do discurso e os processos discursivos se traduzem como lugar de produção dos efeitos de sentido no discurso. Disso resulta a possibilidade de aproximar certo projeto de Pêcheux, verbalizado em *Semântica e Discurso*, e as tarefas do analista de discurso.

No livro de 1975, o fundador da Análise do Discurso Materialista manifesta sua intenção de “[...] compreender como aquilo que hoje é tendencialmente a mesma língua, no sentido linguístico do termo, autoriza funcionamentos de vocabulário-sintaxe e de raciocínios antagonistas” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 26) [grifos do autor]. Ao analista cabe se constituir numa posição na qual, como Pêcheux, caminha por andaimes suspensos sem contar com mecanismos por meio dos quais esteja autorizado a contribuir com a consolidação de universos logicamente estabilizados, mas, ao contrário, questionando o estabilizado e a fixidez de sentidos:

O texto [...] é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço signifiante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. [...]. O analista tem de compreender como ele produz sentidos, o que implica em saber tanto como ele pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele. [...]. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. (ORLANDI, 2012a, p. 72).

Sendo assim, o processo de constituição do *corpus* discursivo requer observação, cuidado e sensibilidade por parte do analista. O primeiro passo é a escolha do *corpus* empírico de onde o analista procede a um recorte para constituir o *corpus* discursivo. Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 826) declaram que

[...] a escolha de um aspecto linguístico e/ou enunciativo a ser focalizado em detrimento de outro, assim como de um procedimento analítico em detrimento de outro, depende da dinâmica do discurso, a ser observada pelo analista, aí implicados o sujeito submetido à ordem da ideologia e do inconsciente, a memória estruturante do dizer e o sentido opacificante.

Esse passo se dá mediante sentidos que repercutem a partir de operações de observação do *corpus* que surpreende por falta, excesso ou estranhamento. As autoras esclarecem,

Assim, 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, constitui-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. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827).

Para que a análise signifique é preciso, também, que o analista, na constituição do *corpus* discursivo, se utilize de critérios que atendam aos objetivos da análise, ou seja, respondam à(s) pergunta(s) de pesquisa.

5.2 A CAPTURA DO OLHAR ANALISTA

Neste subcapítulo abordo gestos analíticos muito específicos que envolvem visita e revisita ao corpus, como já dito antes, costuradas com revisitas à teoria, retomando conceitos da caixa de ferramentas da AD. Nesses momentos, o analista

de discurso se debruça sobre o *corpus* empírico e acontecem convocações nas quais ele se sente interpelado por uma palavra, expressão, proposição, um sintagma em particular entre tantos outros. Ao realizar o movimento pendular entre análise e teoria, na busca de subsídios para a escolha dos caminhos analíticos na seleção de elementos linguísticos/enunciativos, retomo os conceitos de “falta”, “excesso” e “estranhamento” propostos por Ernst-Pereira e Mutti (2011) e ousou incluí-los na caixa de ferramentas da AD proposta por Maria Cristina Leandro Ferreira (2003).

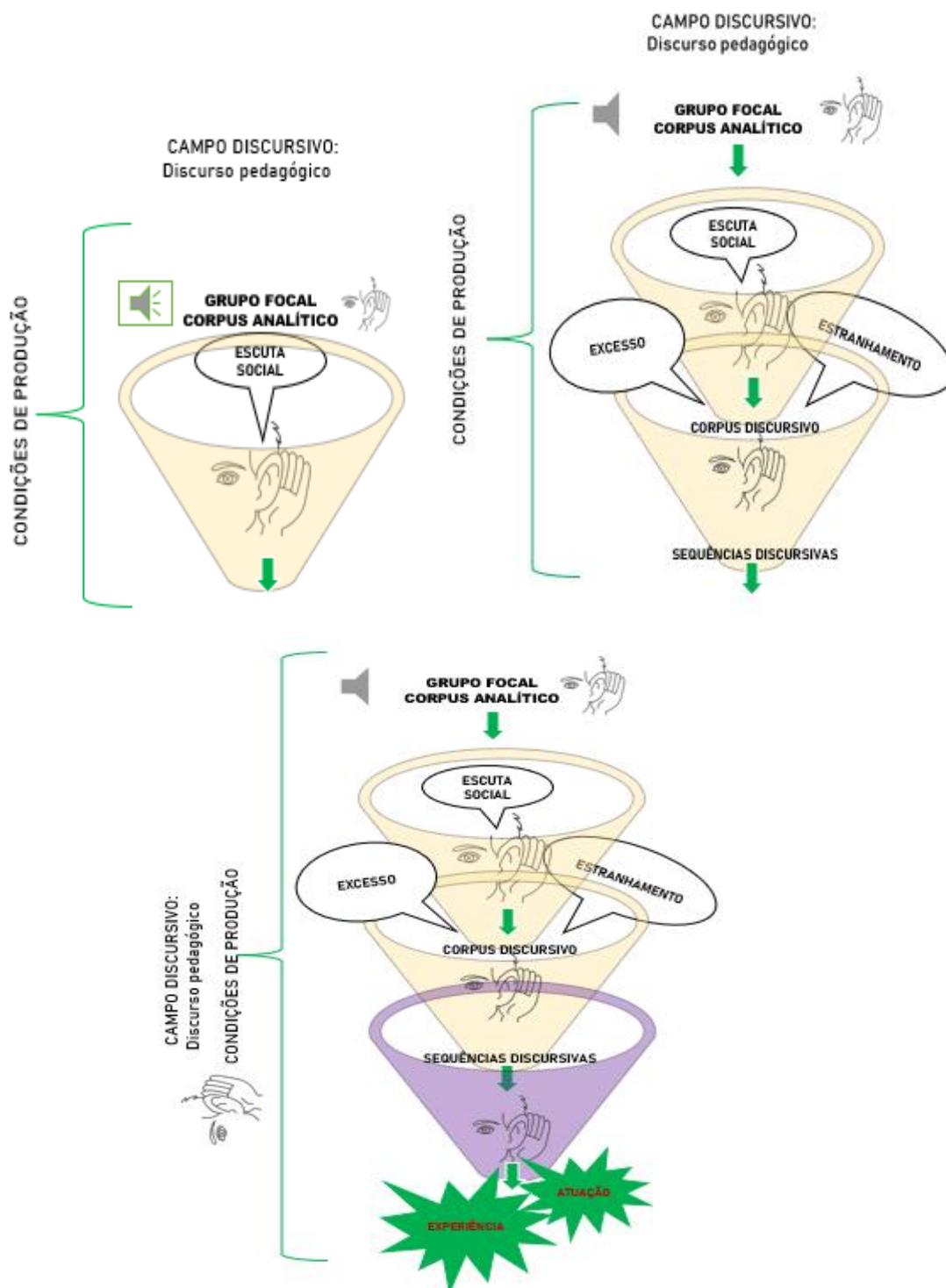
Como dito antes, a captura do olhar analista pode se dar a partir dessas três noções/conceitos-chave: a “falta”, por uma ausência presença, um silêncio constitutivo do dizer; o “excesso”, pela presença constante e permanente; e o “estranhamento”, quando algo parece provocar uma rachadura na ordem esperada do intradiscurso (o fio do dizer), causando um certo desconforto também na ordem do interdiscurso (o todo complexo com dominante). A seguir apresento as proposições das autoras ao pensarem uma pedagogia da Análise do Discurso a partir dos referidos conceitos:

- a) A *falta* – estratégia discursiva que consiste: 1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações, consentida (ou não) pela gramática, que provocam determinados efeitos de sentido, diferentes daqueles que ocorreriam, caso esses elementos se fizessem presentes na linearidade significativa; na omissão de elementos interdiscursivos que, embora esperados em função de espaço discursivo, das formações discursivas e das condições de produção em jogo, não incidem na linearidade.
- b) O *excesso* – estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso. Consiste: 1) no uso de incisas, considerado na gramática como um *acréscimo contingente* [...], de intensificadores ou na repetição de palavras ou expressões ou orações [...]; 2) na reiteração incessante de determinados saberes interdiscursivos que tomam formas diferentes no intradiscurso, mas mantêm os mesmos pressupostos ideológicos com vistas ao estabelecimento.
- c) O *estranhamento* – 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 daquilo que se situa *fora* do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significativa, marcando uma *desordem* no enunciado [...]. [grifos das autoras].

Sustentada pelo processo de filtro ou afunilamento, assim como proposto por Courtine ([1980] 2014), para chegar ao objeto de análise, apresento a seguir um conjunto de figuras com as quais procuro trazer esclarecimentos sobre um caminho de constituição do corpus discursivo que passa pela “extração” de um campo discursivo de referência de um “universal do discurso”, envolvendo seleção das sequências discursivas a partir do olhar

analista e escolhas sintagmáticas, que nesta pesquisa se deram pela mobilização das noções/operações de excesso e estranhamento.

Figuras 6 – Processo de constituição do corpus



Material produzido pela autora com base na proposta de funil/filtro de Courtine, inspirada pela tomada da figura por Lopes (2021)

Considerando que as análises em AD se configuram como um processo de “escuta social” que não pode prescindir da consideração das condições de produção de um discurso em uma situação dada, é importante esclarecer que “escuta social”, termo tomado por empréstimo de Althusser, foi a designação proposta por Michel Pêcheux, no primeiro texto escrito sob o pseudônimo Thomas Herbert em 1966 – “Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social”, para referir um método específico pensado desde sua articulação com a teoria das ideologias que estava proposto a desenvolver naquela época. Para o autor, a “escuta social”, como “[...] função provável dos instrumentos re-apropriados futuros, em um sentido análogo à ‘escuta analítica’ da prática freudiana” (HERBERT, [1966] 2014, p. 53), poderia possibilitar tanto a utilização da teoria das ideologias na análise de situações concretas quanto o desenvolvimento da teoria em função das práticas analíticas realizadas – o que, nas palavras de Herbert ([1966] 2014, p. 53), significaria a organização de um inventário de “[...] instrumentos suscetíveis de uma re-apropriação científica e aptos a provar o discurso teórico”.

Dito de outra forma, a “escuta social”, que foi anunciada por Herbert nos parágrafos finais de seu primeiro escrito, pode ser entendida como uma espécie de “antecipação” da análise do discurso: embora ele não faça quaisquer referências à AD no texto, seu esforço pela proposição de um método de experimentação da teoria das ideologias autoriza a ver nisso algumas “influências” sobre decisões que conduziram Pêcheux por um caminho de estudos dos quais derivaram a teoria e a análise do discurso. Importante elucidar que tanto a “escuta social” quanto a Análise do Discurso estabelecem relações entre discurso e ideologia assim como não são indiferentes à “leitura sintomal²⁹” ou “leitura de sintomas” pensada por Althusser. A prática da “leitura sintomal”, análoga à “escuta analítica” freudiana no sentido de que ouvir é diferente de escutar, se apresenta distinta da leitura hermenêutica por não buscar um sentido oculto nas entrelinhas. Além disso, outro aspecto a destacar é que, se na “escuta analítica” são considerados dois discursos – o manifesto e o recalcado, na “leitura sintomal” Althusser repensa esse “esquema” e, ao propor a consideração de dois discursos, pensa sobre o discurso da ciência e o da ideologia, considerando como ocorre o recalque de um pelo outro no processo de surgimento de uma ciência.

²⁹ A “leitura sintomal” foi formulada por Althusser em seu livro “Ler o Capital”.

5.3 GESTOS ANALÍTICOS

Nos muitos gestos de observação do corpus – dizeres docentes produzidos em situação de grupo focal, fui, em diferentes momentos, tendo o olhar capturado por sintagmas “isolados” em algumas sequências discursivas (SDs) recortadas. No primeiro momento, o da transcrição da entrevista, ainda envolvida pelas emoções do momento de conversa, escolhi me distanciar do corpus empírico e me debruçar sobre leituras envolvendo a teoria da AD, recomendadas pelas disciplinas cursadas e nos momentos de estudo em grupos de pesquisa.

Em uma primeira leitura da transcrição da entrevista, identifiquei algumas marcas – “experiência”, “ator”, “artífice”, “artesão”, “atuação”. Os sintagmas não apenas foram aparecendo nos dizeres dos Professores Orientadores³⁰, mas foram registrados no chat junto a outros dizeres:

SD1PO1 - Eu acho que a fala dela me tranquilizou e **a experiência** sempre foi muito interessante, né!

SD2PO1 - A gente começou a ter muitas orientandas, né! Uma **experiência** muito vasta.

SD3PO1 - Mas a maior parte das **experiências** foram muito bonitas.

SD4PO2 – Eu acho que tem muito de **atuação**. E tô falando de **ator** mesmo, de entender, às vezes, o não dito.

SD5PO2 - E aí me vem a coisa da **atuação**, tem que ensaiar muito como é que vai dizer, como é que vai pensar.

SD6PO2 - Para mim é uma **experiência** que me envolve, me extenua.

SD7PO2 - ãhãã, descobrir o lugar de fala, que é uma construção da **experiência** [...].

SD8PO2 - Ah, o que não me faz desistir é pensar o que eu vou fazer com isso? Porque vem, às vezes, **experiências** diversas, enfim, e é esse exercício de encontrar e de se comunicar, de se fazer entender pela pessoa que está em estágio, e tentar fazer com que ela tenha um repertório que consiga se fazer entender na sua prática, enfim, e que desperte vontade de aprender, enfim, de se engajar

³⁰ A fim de garantir o anonimato dos sujeitos interlocutores na pesquisa como cuidado ético garantido a eles, seus nomes não serão mencionados, optando-se pela referência aos docentes como PO1, PO2 e PO3, respectivamente.

SD9PO2 - Como que a gente pode fazer esse jogo com esse tema ou contexto, pretexto, enfim, com esse texto mesmo de **experiência**, um texto experiencial, que vai se tornando, e tentar dar o máximo de autoria, autoria partilhada.

SD10PO2 - Ah, por isso também me, não é que me afasta do estágio, mas é porque para mim é uma **experiência** ah... de tatear mesmo, né!

SD11PO2 - A **experiência** vem pelo aprendizado desse “qual é meu jeito de ser professor/professora nesse momento?”

SD12PO2 - Acho que tem um pouco dessa dimensão, então, com certeza, eu não termino um semestre em que sou orientador me imaginando do mesmo jeito que eu estava, porque vivi uma **experiência**, tanto quanto o meu estudante, tanto quanto o estudante que eu orientei, tanto quanto o grupo que estava ali junto.

SD13PO3 - Eu acho que é isso, pra mim é um **exercício** muito **artesanal**, e acho que isso ainda é um privilégio da EJA, porque em outras etapas e modos, outras etapas da escolaridade, isso já não tem tanto lugar.

SD14PO3 - Conceituar o estágio curricular a partir de algumas palavras: acompanhamento, reflexão, **experiência**, **artífice**, **artesão**.

SD15PO3 - Então, essa dimensão da experiência, aqui ela ganha um novo sentido, muito mais corporificado, assim né, dessa **experiência** prática fundamental. É que aí, a dimensão **experiência** e reflexão é muito importante pra essa constituição da docência, né!

SD16PO3 - Mas do ponto de vista, assim, mais pessoal ou da **experiência**, né! Do que me foi despertando, vamos dizer assim, o interesse para fazer parte do estágio, fiquei lembrando, assim, de que essas **experiências** elas vão sendo, vão compondo, não é, ah, ou vão remetendo a outras experiências que a gente já teve anteriormente, né, enquanto **experiência** profissional, por exemplo.

SD17PO3 - Ela é muito potente porque tem essa intensidade da **experiência**, e de, e também da, de se jogar na, de se aventurar nos perigos que são da **experiência**, não é? E que tu não sabes o que vai, que turma que é, como é que vai ser a experiência de estudante, que estudante que é, da pedagogia, no caso, que vai estar aberto ou não para se configurar, para se constituir como professor.

SD18PO3 - Eu dizia que sempre que tiver espaço e que haja possibilidade de trabalhar nesse lugar, eu vou estar à disposição, porque é uma **experiência** que eu gosto, né!

5.3.1 “Atuação”, “ator”, “artífice”, “artesão” e “exercício artesanal”: a discursivização do estágio

Se, como referido antes, a tomada das condições de produção revela-se fundamental ao fazer analítico, para este caminho são igualmente relevantes os

conceitos de falta, excesso e estranhamento que, reitero, podem ser mobilizados sob a forma de estratégias discursivas ou “operações requeridas do pesquisador em termos de observação do corpus” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827). Os sentidos podem ser identificados pela presença marcante e repetitiva (excesso), pelo não dito (falta) ou por suscitar certo descompasso (estranhamento) (ERNST, 2009; ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011), sem esquecer de que os conceitos de falta, excesso e estranhamento precisam ser considerados tanto a partir do plano intradiscursivo quanto do plano interdiscursivo. Considerada a materialidade sob análise nesta pesquisa, chama a atenção a presença demasiada dos sintagmas “experiência” e “atuação”. No entanto, meu olhar de analista vai atentar primeiramente para “atuação” e algumas palavras “puxadas”³¹ por ela – “ator”, “artífice” “artesão” e “exercício artesanal”:

SD4PO2 – Eu acho que tem muito de **atuação**. E tô falando de **ator** mesmo, de entender, às vezes, o não dito.

SD5PO2 - E aí me vem a coisa da **atuação**, tem que ensaiar muito como é que vai dizer, como é que vai pensar.

SD13PO3 - Eu acho que é isso, pra mim é um **exercício** muito **artesanal**, e acho que isso ainda é um privilégio da EJA, porque em outras etapas e modos, outras etapas da escolaridade, isso já não tem tanto lugar.

SD14PO3 - Conceituar o estágio curricular a partir de algumas palavras: acompanhamento, reflexão, **artífice**, **artesão**.

Compreendo que a AD oferece elementos relevantes e inovadores para a interpretação do discurso pedagógico, assim como de outros discursos, e dos efeitos de sentido que dele possam reverberar. Em igual medida, a mobilização dos conceitos falta, excesso e estranhamento assume um lugar muito importante na produção de meus gestos de análise dos dizeres dos/as professores/as universitários/as interlocutores/as nesta pesquisa³² - o que se confirma agora quando, ao retomar as

³¹ Aqui me refiro ao termo palavra-puxa-palavra **citado** por Verli Petri (2018)

³² A este respeito, menciono também os trabalhos de Braga (2011) e Fernandes e Vinhas (2019) para ilustrar o modo como tais categorias analíticas têm sido consideradas relevantes para o processo de constituição do *corpus*.

SDs recortadas, entendo que as insistentes considerações de **PO2** e **PO3** sobre “estágio” como um momento de “atuação” no qual orientador e estagiário aparecem como “ator”, “artesão” e “artífice” instam a compreender o excesso como uma estratégia discursiva a qual aponta para um sujeito que insiste em realizar tentativas de conter o conceito de estágio como assunção à autoria, ao protagonismo. Tal tentativa de contenção do sentido remete tanto ao esquecimento ideológico, que faz com que o sujeito que enuncia se pense origem do dizer, quanto ao esquecimento referencial, que o faz pensar que o que disse só pode ser dito daquela maneira, pressupondo que há uma relação direta entre o pensamento e a linguagem. **PO2** e **PO3** parecem se iludir de que só há uma forma de dizer “estágio”, acreditando ser possível garantir a estabilidade semântica em torno do sentido de estágio protagonista, estágio como um processo de artesanania da própria docência.

Os sintagmas “atuação”, “ator”, “artesão” e “artífice”, mesmo que diferentes, estabelecem uma relação de parafraseagem entre si, se instituindo a matriz do sentido por meio do processo de repetibilidade. Trata-se de uma “relação de vizinhança de sentido” ou de repetibilidade entre sentidos que ressoam nesses dizeres de **PO2** e **PO3** que, afetados por uma mesma FD e inscritos em uma mesma família parafrástica (FP), produzem o mesmo efeito de sentido de docência como invenção.

Seria dizer que os sintagmas, ao caírem no intradiscurso, no fio do discurso, estabelecem entre eles uma relação de paráfrase, vinculando-se a uma mesma família parafrástica – a FP Docência-Artista – que convoca a memória, ou seja, aquilo que já foi dito sobre a docência, atualizando-o ao retornar em outras condições de produção: dita por professores de uma universidade pública que orientam estágio em uma escola de rede municipal em permanente luta contra políticas de esvaziamento que têm se insurgido nesta segunda década do século XXI, com a extinção de turmas, tirando os sujeitos de seus lugares de pertencimento, levando muitos a abandonar sua história de escolarização. Situação que se agravou em tempos de pandemia pela exclusão digital/tecnológica que ameaçou ainda mais o vínculo e a garantia de acesso à educação pela falta de recurso, em um país onde as políticas estavam retomando processos de exclusão, já não tão disfarçados como outrora.

Quando escuto discursivamente os dizeres dos orientadores e busco compreender a repetição da palavra “atuação”, entendo que esse excesso se

configura como necessidade para o sujeito-orientador de estágio que busca a estabilização de certo sentido – no caso, o de docência como “atuação” protagonista e, portanto, inventiva. Se, como propõe Pêcheux ([1975] 1997), as palavras não têm um sentido literal, se o sentido existe nas relações acontecendo nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório, com que outros sentidos são estabelecidas relações? Se todo discurso estabelece relação com discursos anteriores que significam antes em outro lugar, que discursos outros estão presentes no discurso dos sujeitos-orientadores? O discurso docente tem incorporados discursos que circulam no curso em que trabalham, na escola em que as estagiárias realizam sua prática, nos textos que estudam. Escritos de autores como Paulo Freire e Ernani Maria Fiori em que ressoam sentidos de educação como uma “prática de liberdade” que “só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”.

Ora, se nas atuais conjunturas, o exercício da docência em instituições de redes públicas tem sido engessado em projetos propostos pela iniciativa privada e acolhido por prefeituras e estados, se a profissionalidade docente, aquilo que foi adquirido pelo educador como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação de trabalho docente tem sofrido tanta desvalorização, se a liberdade de cátedra tem sido violada, se os projetos e leis educacionais são elaborados por acadêmicos, sem dar escuta aos educadores que estão na escola atuando em salas de aula, podemos dizer que vivemos uma conjuntura na qual o professor vivencia esse lugar de opressão, de oprimido. Para Fiori (2005, p. 11)

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam.

Para Freire (2005, p. 31), “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionadas à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento”. Ernani Maria Fiori coloca luz sobre o fato de Freire não pensar apenas ideias, mas pensar a existência e, ao fazê-lo, Fiori (2005, p. 5) traz à luz “a grande e apaixonante experiência” de Freire como um educador “[...] de vocação

humanista que, ao inventar suas técnicas pedagógicas, redescobre através delas o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana”. Para Fiori, a pedagogia de Paulo Freire “faz-se antropologia”.

Se somando aos dizeres de Freire e Fiori, destaco os escritos de pesquisadores como Pimenta (2001) e Pimenta e Lima (2004) que compreendem estágio como lugar de invenção. O estágio curricular, termo presente no título desta Tese e que se constitui a etapa de formação docente abordada nesta investigação, habitualmente considerado como a parte mais prática dos cursos de formação docente, enquanto as disciplinas são estimadas como a parte mais teórica, se constitui em etapa orientada por concepções, diversas. Pimenta (2001, p. 21) escreve que “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]”. A concepção suleadora de cada experiência de atuação nessa etapa formativa poderá estar conectada e em sintonia com concepções de docência das licenciandas, das educadoras que as acolhem em suas salas, da perspectiva pedagógica que orienta as práticas da instituição de ensino na qual o estágio está sendo realizado, bem como dos referenciais e pressupostos pedagógicos que fundamentam as concepções de educação pelas quais se guiam professoras/es universitárias/os orientadoras/es do estágio, ou sob tensões provocadas pela ausência da sintonia entre elas.

Pimenta e Lima (2004, p. 29), considerando o estágio como “Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas [...]”, em seus estudos, o designam como “[...] componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores”, apresentando aspectos que julgam ser “[...] indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (2004, p. 29). Os aspectos que as autoras consideram indispensáveis dizem respeito à superação das tensões nas relações entre teoria e prática. As autoras consideram que o estágio precisa ser visto como um campo de conhecimento, mais precisamente um instrumento pedagógico que contribui para a superação dessa dicotomia. Essas preocupações retornam nos dizeres dos professores orientadores de estágio que deixam escapar de seus discursos o desejo de mudanças para as identidades docentes. Pimenta e Lima tomam a didática como um aspecto potente para a mediação entre teoria e prática e, também, para a

mediação da construção da identidade docente, compreendendo a importância da didática enquanto “habilidade de lançar mão das técnicas e subsídios que se fazem necessários ao processo educativo”, uma didática que possamos chamar de arte de ensinar e aprender:

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de *práxis*, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados. No entanto, entendemos que precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação [...]. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 7)

A concepção de educação e estágio que me interpela enquanto docente, e que despontou como suleadora das pesquisas que antecedem esta investigação, é a de *práxis* educativa. Concepção que considero indissociável da concepção de docência como arte de educar. Educadores são artistas que precisam estar permanentemente em estado de reinvenção ao olhar para cada aluno, frente aos planejamentos de ações educativas, a cada nova entrada no espaço escolar e, principalmente, nas salas de aula. É importante destacar que pensar educação e estágio como *práxis* significa reconhecer o fundamental papel desempenhado pelo diálogo.

Em Freire, diálogo é compreendido como encontro que, por sua vez, é entendido como aprendizagem que se faz na escuta. Em Fiori, diálogo, encontro e aprendizagem estão na dependência de que o sujeito diga a sua palavra. Sob certo aspecto, esse sentido de educação dialógica, que muito retorna nos dizeres de Freire e Fiori, estabelece relação de coerência com o sentido de estágio protagonista que “escapa” dos escritos de Pimenta e Lima: ele se repete tanto que se constitui um regime de repetibilidade o qual aponta para certo **pré-construído** que entende educação como ato político e pedagógico, porque comprometido com o sujeito entendido como sujeito social. Talvez se possa ousar dizer que esses sentidos se movimentam em uma certa **Formação Discursiva** (FD) cuja forma-sujeito tanto autoriza quanto proíbe certos dizeres.

Para a AD, as formações discursivas são parte das formações ideológicas e remetem àquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma

conjuntura dada. Os sentidos sempre são determinados ideologicamente por configurações articuladas por relações. Assim, podemos dizer que a formação discursiva é a materialização da formação ideológica, lembrando que o trabalho ideológico é um trabalho da memória. Nas formações discursivas se articulam os sentidos formulados através do discurso. No caso desta pesquisa, trata-se de uma FD Pedagógica Esperança³³. Como se pode perceber, capturas foram se acomodando com o agrupamento de sequências discursivas em uma família parafrástica cujo funcionamento está inscrito em uma Formação Discursiva (FD) dada, que determina o que pode e deve ser dito e constitui uma Formação Ideológica (FI). Para Pêcheux ([1975] 1997, p. 160-161),

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: [...] aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Face ao exposto, é possível arriscar afirmar que os dizeres apontam para outros que os sustentam e para outros que serão ditos. O que nos insta a perceber que mesmo o que não é dito significa naquilo que é dito, visto que no fio do dizer ressoam muitas vozes. Além disso, se a luta de classes passa pelos Aparelhos Ideológicos de Estado e as Formações Ideológicas (FIs) comportam posições de classe, me pergunto: quais discursos estão incorporados nos discursos docentes? O que não está dito, mas está funcionando nos dizeres dos orientadores de estágio? Rubem Alves (2000) fala de uma docência engolida pela “função professor”, passível de controle, de medição, descolada do imprevisível, praticada por uma entidade descartável que pode ser rapidamente substituída, pois, “com o advento da indústria, como poderia o artesão sobreviver?”. Trata-se, aqui, daquilo que não está dito pelos sujeitos desta pesquisa, mas funciona em seus dizeres, trazendo para o interior da Formação Discursiva Pedagógica Esperança, por um afrontamento/contradição que lhe é constitutiva, uma posição-sujeito “função professor” de opressão e permitindo

³³ Justifico o nome da FD pelo motivo de Paulo Freire ser o autor-referência desses professores orientadores de estágio.

falar de sentidos outros que estabelecem relação de conflito com os sentidos de educação dialógica e de estágio protagonista.

Em sendo assim, encontro, no texto de Alves (2000), posições de classe que denotam semelhança ao terreno de lutas que interpelam os sujeitos orientadores frente ao sistema educacional gerencial vigente no Brasil em pleno século XXI. A ideologia é constitutiva de toda tomada de posição. Ao marcar diferenças entre o professor “funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas” do professor/educador que é o “*mau funcionário*, porque [...] não segue o ritmo do mundo da instituição”, não se submete ao ritmo da máquina, preferindo a vivência em um “espaço artesanal”, Rubem Alves permite que eu fale sobre posições ideológicas, portanto posições-sujeito, em litígio – a posição-sujeito “função professor” e a posição-sujeito professor/educador mediador – e também a respeito da luta de classes na medida que o lugar social de professor bom funcionário aponta para um modo que a classe dominante tem de se servir da docência, enquanto o lugar social de professor “mau funcionário” marca a orientação de interesses da classe oprimida por políticas públicas que nem sempre reconhecem no docente um profissional capaz, um sujeito de direitos. Sujeitos oprimidos, mas esperançosos. Para Pêcheux ([1975] 1997, p.147),

[...] a objetividade material da instancia ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução-transformação que constitui a luta ideológica de classes.

Nos discursos dos sujeitos orientadores de estágio, o sintagma “atuação” é dito demais e esse excesso evoca um sentido de docência-artista, docência-artesanal, marcando um assujeitamento a posições ideológicas de resistência, que insistem em esperar uma esperança ativa sobre a qual nos falava Paulo Freire, posições de classe de (in)subordinação/transição para as quais é possível vivenciar uma docência-artista, tecer um novo modelo de docência que não se acomode ao ser apenas “função professor”, que se atreva a ser um professor/educador, porque

[...] os *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas

e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (ALVES, 2000, p. 19) [grifos do autor]

5.3.2 “Experiência”: processo de adjetivação do estágio

Em um outro momento de observação do corpus, percebi que, pelo excesso de vezes em que o sintagma “experiência” era repetido nos discursos docentes, ele parecia produzir um sentido de obviedade. Mas como aquilo que parece tão natural está funcionando no discurso dos orientadores de estágio? O sentido do sintagma “experiência” parecia evidente demais pelo excesso que provocou a notar o efeito de evidência. Assim trabalha/funciona a ideologia.

Conforme Orlandi (2012a, p. 45), “Um dos pontos fortes da Análise de Discurso é ressignificar o conceito de ideologia”, dando-lhe uma “definição discursiva” que atesta sua presença ao considerar que não há sentido sem interpretação. Orlandi (2012a, p. 46) esclarece que o trabalho da ideologia é “[...] produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”. Em outras palavras, a ideologia é efeito do imaginário em funcionamento, levando o sujeito a se deslocar de uma posição para outra. Assim são constituídos sujeitos e sentidos: pela interpelação, pelo assujeitamento ideológico. Leandro Ferreira (2003, p. 191) ajuda a esclarecer o conceito de ideologia para a AD, explicando que

[...] a ideologia não é um conjunto de representações nem ocultações da realidade, nem tampouco um *defeito* dos que não têm consciência. Discursivamente, a ideologia como prática significante aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. [grifos da autora].

Nesta definição, a ideologia é “[...] função da relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 2012a, p. 47), resultando nos múltiplos sentidos que constituem os sujeitos em suas relações de poder e dominação, que são flutuantes, passíveis de ruptura e ressignificação. Orlandi (2012a, p. 47-48) pontua que

Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta

que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentidos. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é garantida pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo).

A interpretação assume relação com a ideologia e é “suportada” pela memória sócio-histórica e memória institucional. Orlandi (2012a, p. 48) corrobora essa afirmação quando diz: “O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar quanto deslocar sentidos” [grifos da autora]. No livro *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*, a autora confirma o deslocamento para o campo dos estudos da linguagem que propõe quando considera as noções de história, política e ideologia, esclarecendo, a respeito desta última, que ela aponta para o “[...] fato de que a língua não é transparente e que há injunção à interpretação, contando para tal as condições de produção dos sentidos trabalhadas pelo equívoco. Essas injunções estão presentes no modo como o discurso se textualiza” (ORLANDI, 2001, p. 110).

A ideologia, então, 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. Em resumo, para a AD, ao considerarmos que o discurso é a “representação material” da ideologia, marcado pela luta de classes e, portanto, por posições discursivo-enunciativas que designam representações de situações e de lugares determinados em uma conjuntura dada, é possível afirmar que não há sentido sem interpretação. Assim sendo, a palavra “experiência” não possui um sentido em si mesma, o sentido de experiência é determinado por posições ideológicas. Segundo Pêcheux ([1975] 1997, p. 160), uma palavra adquire sentido quando colocada em relação às posições ideológicas daqueles que a proferem:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas...

Sabendo que as palavras adquirem sentido quando relacionadas a posições ideológicas, passo a investigar que posições ideológicas são essas “sustentadas” pelos docentes? Qual Formação Discursiva está funcionando, determinando os sentidos e administrando o que pode e deve ser dito?

Logo no início do grupo focal, chamado pelos professores de “conversas sobre estágio”, o sintagma “experiência” desponta dos dizeres de **PO1** como algo importante, mas não apenas importante, visto que as falas sobre experiências de orientação de estágio de **PO1** soam acompanhadas de afirmações que adjetivam essas experiências como “muito interessante”, “muito vasta”, “muito bonitas”. O mesmo é observado nos dizeres de **PO2** e **PO3** no que se refere à adjetivação da “experiência” de orientação de estágio, conforme transcrevo a seguir:

SD01PO1 - Eu acho que a fala dela me tranquilizou e a **experiência** sempre foi **muito interessante**, né!

SD02PO1 - A gente começou a ter muitas orientandas, né! Uma **experiência muito vasta**.

SD03PO1 - Mas a maior parte das **experiências foram muito bonitas**.

SD06PO2 - Para mim é uma **experiência que me envolve**, me **extenua**.

SD07PO2 - ãhãã, descobrir o lugar de fala, que é uma **construção da experiência** [...].

SD08PO2 - Ah, o que não me faz desistir é pensar o que eu vou fazer com isso? Porque vem, às vezes, **experiências diversas**, enfim, e é esse exercício de encontrar e de se comunicar, de se fazer entender pela pessoa que está em estágio, e tentar fazer com que ela tenha um repertório que consiga se fazer entender na sua prática, enfim, e que desperte vontade de aprender, enfim, de se engajar

SD09PO2 - Como que a gente pode fazer esse jogo com esse tema ou contexto, pretexto, enfim, com esse texto mesmo **de experiência**, um texto experiencial, que vai se tornando, e tentar dar o máximo de **autoria, autoria partilhada**.

SD10PO2 - ãh, por isso também me, não é que me afasta do estágio, mas é porque para mim é uma **experiência ãh... de tatear mesmo**, né!

SD11PO2 - **A experiência vem pelo aprendizado** desse “qual é meu jeito de ser professor/professora nesse momento?”

SD12PO2 - Acho que tem um pouco dessa dimensão, então, com certeza, **eu não termino um semestre em que sou orientador me imaginando do mesmo jeito que eu estava**, porque vivi uma **experiência**, tanto quanto o meu estudante, tanto quanto o estudante que eu orientei, tanto quanto o grupo que estava ali junto.

SD15PO3 - Então, essa dimensão da experiência, aqui ela ganha um novo sentido, muito mais corporificado, assim né, dessa **experiência prática fundamental**. É que aí, a dimensão **experiência e reflexão** é muito importante pra essa constituição da docência, né!

SD16PO3 - Mas do **ponto de vista, assim, mais pessoal** ou da **experiência**, né! Do que me foi despertando, vamos dizer assim, o interesse para fazer parte do estágio, fiquei lembrando, assim, de que essas **experiências** elas vão sendo, vão compondo, não é, ãh, ou **vão remetendo a outras experiências** que a gente já teve anteriormente, né, **enquanto experiência profissional**, por exemplo.

SD17PO3 - Ela é **muito potente** porque tem essa **intensidade** da **experiência**, e de, e também da, de se jogar na, de se aventurar nos **perigos** que são da **experiência**, não é? E que tu não sabes o que vai, que turma que é, como é que vai ser a experiência de estudante, que estudante que é, da pedagogia, no caso, que vai estar aberto ou não para se configurar, para se constituir como professor.

SD18PO3 - Eu dizia que sempre que tiver espaço e que haja possibilidade de trabalhar nesse **lugar**, eu vou estar à disposição, porque é uma **experiência** que eu gosto, né!

Se pensado sintaticamente, o adjetivo corresponde a uma classe gramatical e pode ser compreendido como “um modificador do substantivo” (CUNHA; CINTRA 1994. p. 259) que serve para: caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhes uma qualidade (ou defeito), o modo de ser, o aspecto ou aparência ou estado; e para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, espaço, matéria, finalidade, propriedade, procedência, etc. Em todas as SDs recortadas da materialidade em análise é possível destacar a presença de palavras ou orações (encabeçadas por pronome relativo presente ou elíptico) com valor adjetivo associadas ao substantivo “experiência” (singular ou plural):

“experiência interessante” (**SD01PO1**)
 “vasta” (**SD02PO1**)
 “que me envolve”, “me extenua” (**SD06PO2**)
 que é “de tatear mesmo” (**SD10PO2**)
 que “vem pelo aprendizado desse “qual é meu jeito de ser professor/professora nesse momento?” (**SD11PO2**)
 “prática” (**SD15PO3**)
 “fundamental” (**SD15PO3**)
 “ponto de vista, assim, mais pessoal” (**SD16PO3**)
 “experiências bonitas” (**SD03PO1**)
 “diversas” (**SD08PO2**)

E também de palavras e expressões que, puxadas pela palavra “experiência”, estabelecem uma relação de adjetivação com ela:

“construção da experiência” (SD07PO2)
 onde “experiência” é caracterizada como “construção”
 “intensidade da experiência” (SD17PO3)
 em que “experiência” é qualificada como intensa
 “perigos que são da experiência” (SD17PO3)
 em que é dito que a “experiência” apresenta perigos,
 portanto, pode ser caracterizada como perigosa

Em alguns dizeres, é possível identificar um processo de sumarização no deslocamento de estágio (que não está dito, mas fica subentendido) para

- ✓ “experiência sempre [...] muito interessante”,
- ✓ “experiência muito vasta”,
- ✓ “experiências [que] foram muito bonitas”,
- ✓ “experiência” que envolve e extenua”,
- ✓ “experiência [...] de tatear”,
- ✓ “experiência” que “vem pelo aprendizado”
- ✓ “experiência potente”.

Considerando palavras e expressões, com valor adjetivo, que produzem sentidos de orientação de estágio como experiência de boniteza, transformação e desafios, pelo processo de sumarização pode-se reconhecer não apenas a produção de sentidos, mas também a constituição de uma posição-sujeito articulada a um fazer no qual se percebem apostas ressignificadas pelos docentes, a posição-sujeito professor/educador mediador. Tais palavras remetem igualmente a um coletivo de situações anteriores aos orientadores, veiculadas por outros discursos como o das estagiárias, de colegas na universidade e de autores do campo da educação, e incorporadas pelo discurso dos professores interlocutores na pesquisa. Algumas questões surgem agora: os efeitos de sentido de boniteza, transformação e desafios estão inscritos em que FD? A posição-sujeito professor/educador mediador está inscrita em que FD? Que discursos outros foram incorporados pelo discurso dos docentes? O discurso da educação como prática político-pedagógica que envolve autonomia e respeito, escuta como tarefa de aprendizagem, diálogo como partilha de saberes?

Na presente investigação, inicialmente, utilizo o termo “experiência” como forma de adjetivação de prática (que é compreendida como prática experiencial), por supor que há uma proximidade, embora sempre relativa, entre experiência, prática e

a subjetividade docente. Como dito antes, esta investigação pretendeu abordar a “experiência do estágio curricular obrigatório” e os sentidos que possam ser colocados em circulação ao reverberarem dos discursos de docentes orientadores de estágio do curso de Pedagogia Licenciatura de uma universidade federal do sul do Brasil.

Na Análise do Discurso, o analista realiza gestos de leitura, portanto, meu olhar sobre a marca discursiva “experiência” deve ser aqui compreendido enquanto forma de discursividade que se desenvolve no social. Nesse gesto, “experiência” é aqui tomada como uma materialidade que, embora relacionada a uma abordagem específica ao campo da educação, não se restringe necessariamente ao domínio do discurso educacional.

Nos trabalhos anteriores, a que este dá continuidade, o termo “experiência” foi bastante utilizado tanto pelas licenciandas para significar o estágio curricular obrigatório quanto nos discursos docentes para designar o estágio e, também, alcinhar elementos importantes para a formação docente e constituição das identidades docentes. Retomando conceitos de experiência a partir de Bondía (2002), temos que a experiência é uma exposição do sujeito àquilo que lhe passa, lhe toca e lhe acontece e que, ao lhe passar, lhe forma e lhe transforma. Segundo o autor

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (BONDIA, 2002, p. 26-27).

Assim sendo, dentre os discursos que reconhecemos como incorporados pelos discursos dos/da orientadores/orientadora de estágio situamos aquele que pensa a “experiência” como algo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” – escrito de Bondía (2002, p. 21) de que ressoa um sentido de experiência como perturbação, desconforto que retornou nos dizeres das licenciadas estagiárias, em pesquisa anterior, e retorna, no estudo atual, nos dizeres docentes na medida que, ao fazerem a orientação de estágio corresponder a uma experiência de protagonismo e criação, propõem, sem que isso seja dito, esta prática como algo que lhes passa, lhes acontece, lhes toca. Consoante

esclarece Bondía (2002, p. 27), experiência é aquilo que nos toca e viver uma experiência é algo particular, pois,

[...] O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. [...] Ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

Face ao exposto, os enunciados que compõem o *corpus* discursivo foram filiados a uma Formação Discursiva Pedagógica Esperança (FDPE), que circunscreve uma memória discursiva de estágio como invenção de alternativas e apostas. Filiadas à FDPE, as SDs foram organizadas em três grupos, articulados a uma família parafrástica (FP), conforme efeitos de sentido e posições-sujeito:

Quadro 6 – Família Parafrástica Educação Dialógica (FPED)

SDs	Efeito de sentido	Posição-sujeito
<p>SD01PO1 - Eu acho que a fala dela me tranquilizou e a experiência sempre foi muito interessante, né!</p> <p>SD02PO1 - A gente começou a ter muitas orientandas, né! Uma experiência muito vasta.</p> <p>SD03PO1 - Mas a maior parte das experiências foram muito bonitas.</p> <p>SD06PO2 - Para mim é uma experiência que me envolve, me extenua.</p> <p>SD09PO2 - Como que a gente pode fazer esse jogo com esse tema ou contexto, pretexto, enfim, com esse texto mesmo de experiência, um texto experiencial, que vai se tornando, e tentar dar o máximo de autoria, autoria partilhada.</p>	<p>Boniteza (adjetivo retirado de Paulo Freire)</p>	<p>Professor-mediador</p>
SDs	Efeito de sentido	Posição-sujeito
<p>SD07PO2 - Ahãã, descobrir o lugar de fala, que é uma construção da experiência [...].</p> <p>SD08PO2 - Ah, o que não me faz desistir é pensar o que eu vou fazer com isso? Porque vem, às vezes, experiências diversas, enfim, e é esse exercício de encontrar e de se comunicar, de se fazer entender pela pessoa que está em estágio, e tentar fazer com que ela tenha um repertório que consiga se fazer entender na sua prática, enfim, e que desperte vontade de aprender, enfim, de se engajar.</p> <p>SD10PO2 - Ah, por isso também me, não é que me afasta do estágio, mas é porque para mim é uma experiência ah... de tatear mesmo, né!</p>	<p>Desafio</p>	<p>Professor-mediador</p>

<p>SD11PO2 - A experiência vem pelo aprendizado desse “qual é meu jeito de ser professor/professora nesse momento?”</p> <p>SD17PO3 - Ela é muito potente porque tem essa intensidade da experiência, e de, e também da, de se jogar na, de se aventurar nos perigos que são da experiência, não é? E que tu não sabes o que vai, que turma que é, como é que vai ser a experiência de estudante, que estudante que é, da pedagogia, no caso, que vai estar aberto ou não para se configurar, para se constituir como professor.</p>		
SDs	Efeito de sentido	Posição-sujeito
<p>SD12PO2 - Acho que tem um pouco dessa dimensão, então, com certeza, eu não termino um semestre em que sou orientador me imaginando do mesmo jeito que eu estava, porque vivi uma experiência, tanto quanto o meu estudante, tanto quanto o estudante que eu orientei, tanto quanto o grupo que estava ali junto.</p> <p>SD15PO3 - Então, essa dimensão da experiência, aqui ela ganha um novo sentido, muito mais corporificado, assim né, dessa experiência prática fundamental. É que aí, a dimensão experiência e reflexão é muito importante pra essa constituição da docência, né!</p> <p>SD16PO3 - Mas do ponto de vista, assim, mais pessoal ou da experiência, né! Do que me foi despertando, vamos dizer assim, o interesse para fazer parte do estágio, fiquei lembrando, assim, de que essas experiências elas vão sendo, vão compondo, não é, ãh, ou vão remetendo a outras experiências que a gente já teve anteriormente, né, enquanto experiência profissional, por exemplo.</p>	Transformação	Professor-mediador

Fonte: material elaborado pela pesquisadora

Conforme esclarece Brandão (2012), as sequências discursivas devem ser consideradas dentro de um processo que envolve a contradição “[...] reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma FD dada, daí porque o estudo do intradiscorso de toda sequência manifesta deve estar associado ao do interdiscorso da FD”. Nos itinerários analítico-discursivos traçados por mim, sequências discursivas (SD) foram recortadas do *corpus* empírico como resultado de certo estranhamento provocado por elas que, pertencentes à Formação Discursiva Pedagógica Esperança, possibilitaram reconhecer a tensão entre os funcionamentos discursivos parafrástico e polissêmico como também o jogo de sentidos que se estabelece entre intradiscorso (dizeres docentes) e interdiscorso (memória do dizer que demarca o dizível e retorna nos efeitos de sentidos identificados). O interdiscorso não se refere a uma memória transparente ou a um repositório de unidades do dizer, e sim a um saber discursivo que funciona afetado pelo esquecimento ideológico. Brandão (2012, p. 46) elucida que

O discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da “existência material” das ideologias. Ao analisarmos a articulação da ideologia com o discurso, dois conceitos já tradicionais em AD devem ser colocados: o de formação ideológica (FI) e o de formação discursiva (FD).

Brandão (2012, p. 47) esclarece que as formações ideológicas se constituem em um dado momento histórico, no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), a partir da organização de posições políticas e ideológicas caracterizadas pela inquietação e dispostas “[...] de forma a entreter entre si relações de aliança, de antagonismos ou de dominação”, sendo que a FI “[...] tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas”. A autora lembra ainda que o conceito de FD

[...] regula [...] a referência à/ao interpelação/assujeitamento do indivíduo em sujeito de seu discurso. É a FD que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, falar diferentemente falando a mesma língua”. Isso leva a constatar que uma FD não é “uma única linguagem para todos” ou “para cada um sua linguagem”, mas que numa FD o que se tem é “várias linguagens em uma única”. (BRANDÃO, 2012, p. 49)

Portanto, a análise se destina a levantar efeitos de sentido que revelem o funcionamento do discurso ao materializar, por meio da língua, filiações ideológicas que ecoam da posição discursivo-enunciativa assumida. Desde a posição-sujeito tomada pelos professores universitários que orientaram estágios no ano de 2021, parece-me que escutar os orientadores quase possibilita escutar Freire quando propõe que, no movimento de assunção ao dizer a sua palavra pelo sujeito, pode se processar o que ele chama de “reinvenção do ser humano na aprendizagem de sua autonomia”. Autonomia esta que vai se fazendo “na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1997, p. 121). Daí Freire falar em *práxis*. Falar em consciência da ação e em instauração de um novo momento na compreensão da vida social. Daí ele falar em autonomia que, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada porque, na dialeticidade que lhe é própria, vive momentos de avanços e recuos, de presenças e ausências, de força e fraqueza. Declara Freire (1997, p. 47), ao falar mais detidamente sobre o que ele chama de

[...] assunção, que uma das principais tarefas do sujeito é assumir-se como ser social e histórico, [...] pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. [...] tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos.

A tais palavras se liga a assunção que o sujeito faz de si numa forma de estar sendo, a sua abertura ao mundo, a construção da autonomia. Para além de repetidor, o sujeito constitui um novo lugar e novos sítios de significância que atravessam a repetição, portanto, as linhas de força do instituído. Em certa medida, o modo de funcionamento dos sujeitos-orientadores indica um exercício de constante desdobramento dos sentidos no que eles apresentam de instituinte, portanto, um exercício de convocação à autonomia. Em suas palavras, marcadas por sentidos de aposta (portanto, palavras também de esperança na educação como aposta) que se transmudam em ação e reflexão crítica, se vislumbra o que Freire (1997, p. 57) chama de “espiritualização do mundo”, ou seja, um processo de embelezamento do mundo que se dá a partir da inscrição do sujeito em sua própria história como ser que intervém no mundo, compara, ajuíza, decide, rompe, escolhe. No caso do trabalho de orientação de estágio, sujeitos-orientadores e sujeitos-orientandas que fazem, refazem e desfazem o caminho pelas novas tomadas de decisão às vezes na urgência, às vezes sem garantias de êxito.

Se tem algo que está dito e, desde o dito, identificamos sentidos de boniteza, transformação e desafio assim como um sujeito se constituindo porque se filiando a uma Formação Discursiva Pedagógica Esperança (FDPE), pela ordem do não dito, no interior dessa mesma heterogênea formação discursiva e em função de as suas fronteiras serem porosas, circulam sentidos de dominação/opressão. A tensão entre tais posições-sujeito e sentidos remete à contradição que tanto é parte das condições de produção do discurso, ao apontar para relações desiguais, para dissimetrias sociais próprias de uma formação social dividida em classes que estabelecem entre si uma relação de dominação de uma sobre outra, quanto constitui a FD com suas fronteiras porosas.

Nos dizeres da orientadora e dos orientadores ressoam sentidos de amorosidade, respeito e cuidado cognoscente que fazem retorno de uma memória segundo a qual a prática precisa ser reflexiva – *práxis* – assim como é postulada pela pedagogia freiriana, possibilitando-me filiar as sequências em análise a uma posição

de sujeito progressista. A posição-sujeito dos educadores orientadores de estágio, dentro de uma conjuntura educacional universitária pública, dá a ver tensões em um aparelho ideológico de estado uma vez que é possível “alinhar” os dizeres a sentidos já instituídos e disponíveis, considerando a filiação das sequências discursivas a uma Formação Discursiva Pedagógica Esperança que faz parte de uma Formação Ideológica Progressista, mas não me é permitido esquecer das relações entre diferentes posições-sujeito no seu interior – uma posição-sujeito “função professor”, que, como destacado antes, se constitui desde o não-dito, está em relação de antagonismo com uma posição-sujeito professor/educador mediador, se estabelecendo relações de tensão e confronto na FDPE.

5.3.3 Estágio e identidades: desafio, transformação e deslocamento

Ao falar em formações ideológicas, Pêcheux (1997 [1975], p. 160) resume sua ideia básica segundo a qual “[...] as *palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*” [grifos do autor]. Ao aproximar esta assertiva pecheuxtiana do trabalho analítico-discursivo empreendido por mim, posso dizer que existe uma estreita relação entre o sentido que as palavras produzem e as posições assumidas pelos sujeitos que as utilizam: a palavra “experiência”, além de “puxar” outras palavras – “interessante” (SD01PO1), “vasta” (SD02PO1), “que me envolve, me extenua” (SD06PO2), “de tatear mesmo” (SD10PO2), “prática” (SD15PO3), “fundamental” (SD15PO3) –, ao fazê-lo, produz sentidos no discurso dos docentes orientadores de estágio. Sentidos determinados tanto pelas condições de produção (CPs) do discurso quanto pela posição-sujeito professor/educador mediador – o que exige que se remeta, mais uma vez, a cada uma delas.

Ao longo das análises (e também ao longo do texto em que se constitui esta Tese), a referência às CPs tem se mostrado recorrente pela impossibilidade de realizar quaisquer gestos de interpretação sem considera-las. Desde Pêcheux, Courtine e Orlandi, as CPs têm sido pensadas – o que tem implicado analisar, como ensina Pêcheux ([1969] 2010b, p. 82), tanto a interferência da posição dos

protagonistas do discurso quanto do contexto, da situação de surgimento do discurso, não negligenciando o fato de que

A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social [...]. Nossa hipótese é de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo [...]. O lugar se encontra presente [no processo discursivo], mas transformado; 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.

Destacar, outra vez, o que está implicado nas CPs – “[...] o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário” (ORLANDI, 2012a, p. 40) – não é exagero se for considerado que, em uma pesquisa comprometida com a educação, não há como deixar de pontuar a relevância das imagens relacionadas ao que significa ser professor no Brasil, em meados da segunda década do século XXI, no exercício de uma docência desafiada por políticas públicas que não acolhem suas demandas. Imagens associadas ao que significa ser docente nos contextos políticos, econômicos, culturais, sociais da contemporaneidade. Imagens relacionadas aos significados e papéis assumidos (ou não), desempenhados (ou não) pela educação.

Desde ponderações de Pêcheux, que conversam com o que está sendo dito, é possível afirmar que a atividade discursiva se constitui enquanto uma das formas de manifestação da ideologia, exercida pelo sujeito interpelado ideologicamente e, por conseguinte, assujeitado. Assim, o discurso não reflete a ideologia como algo exterior a ele, mas a mostra enquanto efeito de sentido que funciona como indício de sua exterioridade. Ela tem, portanto, existência material, porque reflete uma relação social que está atravessada por representações dessa mesma relação social, se materializando nas práticas sociais de que os sujeitos são protagonistas. Relações sociais que também se materializam nas políticas de representação que os aparelhos ideológicos de estado fazem circular, integrando as CPs dos discursos. Nesse sentido, vale lembrar que, há três anos, circulou pelas redes sociais certa afirmação³⁴

³⁴Fala do Ministro da educação Milton Ribeiro em entrevista ao jornal O Estado de S.Paulo, no final do mês de setembro de 2020. <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores/>

do ex-ministro da educação Milton Ribeiro segundo a qual “Hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”.

Falas como esta, carregadas de intencionalidade e com alta circulação, significam e interpelam os docentes. Consoante sublinha Coracini (2003, p. 335), “[...] essas imagens são parte constitutiva do dizer do professor, atravessado por vozes, muitas vezes dissonantes, que compõem a partitura de suas identificações”. Em certa medida, essas imagens são CPs dos discursos dos docentes orientadores de estágio: o sentido de docência como trabalho de menor valor não é constituído nas falas de **PO1**, **PO2** e **PO3**, mas atravessa tais falas em função da impossibilidade de compreender o funcionamento da língua e do sujeito sem considerar as condições conjunturais nas quais os dizeres irrompem – um momento da história do país em que, mais uma vez e de novo, o docente foi significado pelas políticas públicas como de menor valor, de menor conhecimento, portanto, menos merecedor de maior investimento.

PO1, **PO2** e **PO3**, no dizer demais o estágio e a orientação do estágio como “experiências” de criação envolvidas por boniteza, transformação e desafio, retomam com insistência o sentido de docência como compromisso político-pedagógico de transgressão que confronta o sentido de desvalor do docente. Eles se inscrevem em uma certa rede de sentidos e, junto com isso, certa posição-sujeito é constituída. Então, é importante lembrar que as posições remetem a formações ideológicas das quais são parte as formações discursivas (lugar de constituição do sentido), ou seja, aquilo que pode e deve ser dito: portanto, reitero, a posição-sujeito professor/educador mediador remete à Formação Ideológica Progressista da qual faz parte a Formação Discursiva Pedagógica Esperança e, por conseguinte, o que pode e deve (e também não pode nem deve) ser dito sobre estágio. Os sentidos de docência como invenção e estágio-protagonismo são compreendidos como efeitos, porque resultantes de um processo de produção (o processo discursivo) que está afetado por condições de produção dadas as quais incluem elementos da ordem do social, do histórico, do político, do ideológico. Ademais, Pêcheux ([1975] 1997) relaciona o surgimento das FDs a determinadas tomadas de posição de sujeitos que não são de um todo livres – também os seus discursos estarão repletos de indícios de discursos anteriores os quais se inscreverão em suas formações imaginárias.

Pêcheux e Fuchs (2010c [1975], p. 166) elucidam que "[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras". E complementam que foram levados a considerar a questão da relação entre ideologia e discurso ao considerar as formações ideológicas, pois

É este fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja "dotada de sentido" que se acha recalcado para o (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na fonte do sentido, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente (isto explica, particularmente, o eterno par individualidade/universalidade, característico da ilusão discursiva do sujeito). (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010c, p.169).

Orlandi (2012a) afirma que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia, porquanto a AD considera o sujeito como posição discursivo-enunciativa que representa uma posição ideológica em um contexto de relações de força. Como dito antes, quando a AD pensa o discurso, pensa também o sujeito produzindo sentidos em um determinado contexto e entende a linguagem como opaca e sujeita ao equívoco. Leandro Ferreira (2003, p. 192) informa que, na

[...] Análise de Discurso, mais que o sujeito, interessam as posições sujeito, uma vez que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz.

Dentro deste contexto, o sujeito do discurso não é um sujeito empírico; ele é uma posição de sujeito, nesta pesquisa, um lugar de enunciação no discurso desde o qual o/a professor/a orientador/a de estágio significa e é significado/a, sujeito cindido, descentrado, feito e efeito de linguagem, habitado por formações imaginárias, sujeito que se desloca de uma posição a outra, sujeito constituído como falta, sujeito que não é origem do dizer. Um sujeito que é "flutuante" e se desloca por posições discursivas. Como se pode perceber, o sujeito da AD não é um sujeito psicológico; ele é um sujeito ideológico, assujeitado e, ao mesmo tempo, um sujeito interpretante que se constitui tal como os sentidos que ressoam em seus dizeres – na deriva, na movência. A este respeito, Paul Henry (2010, p. 30), em *Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso*, lembra que Pêcheux "[...] introduz o sujeito enquanto efeito ideológico

elementar. É enquanto sujeito que qualquer pessoa é ‘interpelada’ a ocupar um lugar determinado no sistema de produção”.

Além disso, conforme a AD, o sujeito e o sentido se constituem em função do encontro entre o que permanece, o já dito, e o que escapa. Cabe destacar que, para a AD, o real da língua é essa escapância de sentidos chamada equívoco. Segundo Orlandi (2012a, p. 37), “É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito ao significar se significa”. Assim sendo, falar em posição assumida pelos sujeitos corresponde a falar em um lugar que, quando o sujeito enuncia, ele se concede a si mesmo e também atribui ao outro. Por extensão, remete a estes espaços de que se apropriam os sujeitos, nos quais se inscrevem, e que terminam por envolver a própria construção da identidade do sujeito a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa, o limita, o reivindica.

A identidade, para analistas do discurso que acompanham Pêcheux, é considerada como processo intervalar, se constituindo sempre a partir dos movimentos de uma posição-sujeito para outra. A esse respeito é legítimo referir Maria José Coracini (2003a; 2003b, p. 203) que, ao associar a Análise do Discurso aos estudos de sujeito em Lacan, pensa a identidade como um fator social e, sobretudo, híbrido, em formação, fragmentado: “[...] a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação”. Sob certo aspecto, tais argumentos de Coracini falam de um sujeito em deslocamento assim como podem ser compreendidos **PO2** e **PO3** se atentarmos para o seu funcionamento. Nas SD12PO2 e SD16PO3, reconheci o sentido de transformação, mas não só. Orlandi (2012a, p. 28) elucida que

[...] a natureza dos materiais analisados, a questão colocada, as diferentes teorias dos distintos campos disciplinares – tudo isso constitui o dispositivo analítico construído pelo analista. Daí deriva, penso eu, a riqueza da Análise de Discurso ao permitir explorar de muitas maneiras essa relação trabalhada com o simbólico, sem apagar as diferenças, significando-as teoricamente, no jogo que se estabelece na distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos que lhe correspondem.

De certa forma, retornar ao corpus discursivo e olhar de novo para ele envolve explorar de outra maneira a “relação trabalhada com o simbólico” com possibilidade de compreender o funcionamento do sujeito e do sentido de um modo diverso. Se em uma das tantas “visitas” ao corpus reconheci o sentido de transformação nas SDs

referidas, para onde uma “nova” visita me levará? Para responder a esta pergunta, é preciso trazer as SDs para cá:

SD12PO2 - Acho que tem um pouco dessa dimensão, então, com certeza, **eu não termino um semestre em que sou orientador me imaginando do mesmo jeito que eu estava**, porque vivi uma **experiência**, tanto quanto o meu estudante, tanto quanto o estudante que eu orientei, tanto quanto o grupo que estava ali junto.

SD16PO3 - Mas do **ponto de vista, assim, mais pessoal** ou da **experiência**, né! Do que **me foi despertando**, vamos dizer assim, o interesse para fazer parte do estágio, fiquei lembrando, assim, de que **essas experiências** elas **vão sendo, vão compondo**, não é, ãh, ou **vão remetendo a outras experiências** que a gente já teve anteriormente, né, enquanto experiência profissional, por exemplo.

Retornei ao corpus discursivo e trouxe para cá as SDs em que os professores orientadores de estágio falam sobre este momento como sendo de transformação deles. Por esse motivo foi mencionado, na subseção anterior, que estas palavras produzem o sentido de transformação. Mas não só de transformação, porque parece que é constituído também um sentido de deslocamento. Vou compartilhar algumas ideias a respeito disso.

PO3, na SD16, diz que a experiência “foi [lhe] despertando”, as experiências “vão sendo, vão compondo, [...] vão remetendo”. “Despertar”, no Dicionário Michaelis, corresponde a “acordar, provocar, suscitar, estimular, surgir, fazer adquirir ou adquirir consciência e entendimento”, ou seja, sair de um estado ou condição e ir para outro. “Compor”, no mesmo dicionário, significa “criar por meio de trabalho mental ou artístico, formar de várias coisas um todo, entrar na composição de”, ou seja, organizar e reorganizar elementos no tempo de realização de algo que não está antecipadamente dado.

Se consideradas as relações sintáticas, posso esclarecer, com Cunha e Cintra (2017, p. 411), que o verbo “ir” pode ser empregado com “[...] o gerúndio do verbo principal, para indicar que a ação se realiza progressivamente ou por etapas sucessivas”. Portanto, acontece não de maneira abrupta ou definitiva, mas no tempo necessário de realização das ações: nem curto nem longo, no tempo de seu

acontecer, a experiência “foi despertando”, a experiência vai sendo, compondo, remetendo.

Convertida a superfície linguística em objeto discursivo, ao sentido de transformação se soma o sentido de deslocamento. Lançado o olhar de analista para os processos discursivos, é possível arriscar que, ao enunciar que a experiência de orientação de estágio “foi despertando, vamos dizer assim, o interesse para fazer parte do estágio” e que “essas experiências elas vão sendo, vão compondo, não é, ãh, ou vão remetendo a outras experiências”, **PO3** está referindo transformações que vão ocorrendo em um tempo que continua, envolvendo um movimento do docente orientador de um lugar anterior ao início da ação para um momento posterior resultante do tempo de acontecer da ação, ou seja, da orientação do estágio. Nesse tempo, algo acontece. Quem conta o que acontece? **PO2** ao confidenciar: “[...] eu não termino um semestre em que sou orientador me imaginando do mesmo jeito que eu estava” talvez porque ocorra um “despertar” ou, dito de outra forma, um trânsito da posição-sujeito orientador inexperiente diante do novo desafio que tem diante de si para a posição-sujeito orientador aprendiz em função dos encaminhamentos dados e das decisões tomadas diante de um desafio que vai se tornando um pouco mais conhecido, um desafio que se torna objeto de aprendizagem do orientador. Sendo assim, as identidades docentes de **PO1**, **PO2** e **PO3**, como assinala Maurice Tardif (2000; 2012), estão em permanente transformação em função mesmo do que está implicado neste lugar social de orientador: a aprendizagem permanente sobre ser orientador. Importante elucidar que se optou pelo uso do plural pelo fato de que as identidades docentes são compósitas, heterogêneas, formadas por muitos saberes oriundos de fontes de natureza diversa. Inclusive, para Tardif (2012, p. 210), “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre e com o passar do tempo, o seu saber trabalhar”. Entendimento que Tardif e Raymond (2000, p. 210) reafirmam ao ponderar que, “Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. A fala dos autores conversa com questionamentos feitos por Pimenta e Lima (2004, p. 62),

Com que elementos históricos e sociais, saberes e conhecimentos o professor constrói sua identidade? Qual a relação entre identidade e

formação docente? De que maneira o estágio como componente curricular pode contribuir na construção da identidade docente?

Os argumentos dos autores que discutem sobre identidade, ou mesmo sobre estágio, correspondem a discursos sobre a educação que é, por si só, um contexto discursivo. A partir do olhar discursivo lançado para contribuições oferecidas por autores ligados ao campo da educação, entendo que o sujeito-docente orientador de estágio desliza de uma posição para outra, se identificando com alguns saberes, 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.

ARREMATES DISCURSIVOS

A curiosidade principal que me moveu a proceder esta investigação, atada a duas pesquisas anteriores que são constitutivas desta que “concluo” agora, foi inspirada pelo desejo de reconhecer efeitos de sentido associados ao estágio supervisionado que ressoam em depoimentos de educadores em formação, formados, formadores. Assim sendo, para a produção destes “Arremates Discursivos”, volto ao ponto de partida deste estudo, a questão desencadeadora das análises, “Como a docente e os docentes significam o estágio curricular obrigatório?”, e aos seus desdobramentos discursivos: “Como os/a professores/a orientadores/a produzem dizeres sobre essa experiência? Que sentidos são evidenciados nessa convocação a dizer de si? Como a experiência é significada por eles/elas?”. Essas questões foram articuladas ao objetivo principal de empreender uma “escuta discursiva” dos dizeres de professora e professores universitários orientadores de estágio, compreendendo como eles/ela vêm significando o estágio, e se materializaram a partir de princípios que orientam a pesquisa qualitativa.

A Análise do Discurso Materialista se constituiu no referencial teórico-metodológico desta investigação em função de meu interesse pela linguagem e suas diversas maneiras de significar, conjugando a língua com a história. Disciplina teórico-analítica, a AD corresponde a um elemento mediador de interpretação que propõe um olhar atento ao modo como a linguagem funciona, interrogando-a não sobre o que ela significa, mas sobre como ela significa desde a consideração de suas relações com a exterioridade. A AD toma por objeto o discurso. Neste trabalho, respaldada na AD, tomei por objeto o discurso de professores universitários orientadores de estágio e produzi análises discursivas, observando o trabalho dos sentidos sobre os sentidos sem dissociá-los dos contextos sociais nos quais são forjados e pelos quais estão atravessados – o que permitiu compreender como o estágio tem sido discursivizado e significado pelos docentes.

Busquei uma análise compreensiva da semântica, da sintaxe dos educadores por meio da qual foi possível acompanhar os movimentos dos sentidos, assumindo atitude de escuta atenta a dizeres nos quais se evidenciou um sujeito que, ao mesmo tempo em que se apropria do já-dito sob a forma de sentidos estabilizados os quais

ressoam em seu dizer, lança o que está por ser dito, produzindo o novo, promovendo desestabilizações. A partir de análises das relações entre as marcas linguísticas, da ordem do intradiscorso (sequências discursivas analisadas), e os sentidos interdiscursivos (da ordem da memória), foi possível compreender o funcionamento do sujeito-orientador de estágio que, desde a posição-sujeito professor/educador mediador e filiado a uma Formação Discursiva Pedagógica Esperança (FDPE), significa o estágio curricular obrigatório como ato político-pedagógico que tanto desafia quanto transforma.

Nas análises, foram identificadas duas Famílias Parafrásticas (FPs) – a FP Docência-Artista (FPDA) e a FP Educação Dialógica (FPED). A FPDA institui uma matriz de sentido em torno dos sintagmas “atuação”, “ator”, “artesão” e “artífice” que, com todas as injunções das condições de produção dos dizeres em que foram isolados, produzem sentidos de docência artista, docência artesanal. À FPED estão articulados enunciados parafrásticos nos quais estranhei o excesso do sintagma “experiência” acompanhado de muitas adjetivações – “interessante”, “vasta”, “prática”, “fundamental”, bonita, diversa, perigosa, intensa, etapa extenuante e envolvente que implica atuação, dialogicidade, protagonismo, mediação e ruptura. Experiência protagonista que, quando tomada a partir de uma didática que envolva a teoria e a prática trabalhada dentro do conceito de *práxis*, pode despontar como acontecimento em que se inscrevem sentidos de orientação de estágio como experiência de boniteza, transformação e desafios.

As FPs estão no interior da Formação Discursiva Pedagógica Esperança com que os sujeitos-orientadores estão identificados. Essa filiação permitiu uma compreensão mais profunda das posições ideológicas desses sujeitos que se inscrevem em uma Formação Discursiva Pedagógica Esperança heterogênea em função das relações de confronto entre posições-sujeito professor/educador mediador e “função professor”. Em síntese, essa análise possibilitou uma reflexão sobre o papel político-pedagógico da educação e a relação entre a docência e as formações ideológicas de uma sociedade dividida em classes.

No Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, identifiquei, a partir da análise discursiva dos depoimentos de estagiárias a respeito da docência compartilhada, efeitos de sentido que a associam a uma das afetações

do estágio sobre as identidades docentes em formação haja vista envolver trabalho colaborativo a partir do qual se efetiva um processo de docência com autonomia participativa em oposição à autonomia individualizante e individualizada. A vivência da docência colaborativa denota o gosto pelo coletivo, pela negociação e pela parceria, marcando a capacidade de trabalhar em equipe e valorizando a presença do outro.

Na Dissertação, a realização de trabalho analítico-discursivo sobre falas de docentes que acolheram as licenciandas estagiárias, interlocutoras na pesquisa anterior, deu a ver efeitos de sentido de dissociação entre teoria e prática, secundarização da teoria, crítica à universidade; estágio como prática com função instrumental, secundarização da teoria, parceria; responsabilidade concentrada na titular, responsabilidade compartilhada, negociação; tempo de aprendizagem, parceria, solidariedade entre sujeitos e saberes; reconhecimento da importância do estágio; temporalidade, aprendizagem ao longo da vida, humildade.

Neste trabalho, nos discursos dos docentes orientadores estão incorporados: os discursos das licenciandas estagiárias, que representam estágio como “[...] espaço de aprendizagem e de reflexão sobre a prática, espaço da práxis, da prática refletida” (MOURA, 2014, p. 54); os discursos das professoras que acolhem as estagiárias e significam estágio como

[...] um acontecimento [...] com efeitos de sentidos em rede e posições-sujeito em conflito filiadas a uma Formação Discursiva Pedagógica dentro da qual coexistem duas posições-sujeito educador identificadas, marcando a movência dos sentidos decorrentes dos deslizamentos das posições-sujeito de professores que vão alinhando-se e alternando-se entre um discurso pedagógico conservador e um discurso pedagógico emergente. (MOURA, 2017, p. 120);

e os discursos de especialistas no campo da educação como Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e Rubem Alves, que compreendem docência como protagonismo e criação, e Jorge Larrosa Bondía, que traduz experiência como algo por meio do qual o sujeito dá sentido ao que ele é e ao que lhe acontece.

Este funcionamento tem relação com a constituição do sujeito em sujeito de um discurso que, de alguma forma, o assujeita. E isto se dá porque o discurso, ao mesmo tempo em que submete o enunciador a suas regras, o legitima. Em outras palavras, lhe atribui a autoridade vinculada institucionalmente a este mesmo lugar – o lugar

social de professor universitário orientador de estágio inscrito em uma posição-sujeito professor/educador mediador. Neste sentido, a linguagem se configura essencialmente como relação social. Lógico que todas estas considerações se vinculam à existência de uma ideologia que permeia as instituições, que se traduz e, concomitantemente, se constitui no e a partir do discurso. Ela se “revela”, portanto, nas práticas sociais dos sujeitos, tanto produzindo e reproduzindo as relações quanto, tal como os sujeitos-orientadores que investem e apostam no estágio como experiência de boniteza, as transformando.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**: (+ qualidade total na educação). Campinas, SP: Papirus, 2000.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998.

BERTOTTI, Nicole Andressa. **Modos de Narrar a Docência**: a escrita auto avaliativa no processo de professoralização. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28.

BRAGA, Diogo Vieira. O que estranha o olhar do analista de discurso? Um exercício de reconhecimento do fato discursivo. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 14, Número Especial, p. 2428-2439, nov. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/47274-181461-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 25 junho 2019.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade & Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP: Argos Editora Universitária, 2003a. 385 páginas.

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30024>. Acesso em: 9 maio. 2023.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 800 p., recurso digital.

ERNST, Aracy Graça. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 4., 2009, Porto Alegre, RS. **Anais do IV SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 6 p. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 25 junho 2019.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.

36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18486/14344>>.
Acesso em: 25 junho 2019.

ERNST-PEREIRA, Aracy *et al.* O Discurso Pedagógico: a presença do outro, **Série Documental: Relatos de Pesquisa**, n. 32, jul. 1995. 22 p. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001730.pdf>. Acesso em 10 de dezembro/2020.

FERNANDES, Carolina; VINHAS Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. 118 p.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 5-11.

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

FISS, Dóris Maria Luzzardi; MUTTI, Regina Maria Varini. Apresentação Língua, Discurso e Sujeito na Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 643-650, set./dez. 2011. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18486/14344>>.
Acesso em: 25 junho 2019.

FONTANA, Luana Figueiró. **Vivências e Sobrevivências**: os desafios do Início da docência. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-69.

HARRIS, Zellig S. Discourse analysis. **Language**, v.28, p. 1-30, 1952. Traduction française dans *Langages*, Didier/Larrousse, Paris, n.13, mars 1969.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010b. p. 13-38.

HERBERT, Thomas. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 21-54.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2013.

LAGAZZI, Suzy. Em torno da prática discursiva materialista. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 85-100, jul./dez. 2015.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. A trama enfática do sujeito. In; INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 99-108.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O Caráter Singular da Língua na Análise de Discurso. **Organon – Discurso, língua, memória**. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, 2003, p. 189-200. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 07 de março de 2016.

LOPES, Jussana Daguerre. **O funcionamento da ideologia no processo de discursivização do currículo prescrito no Brasil**: sentidos e posições-sujeito em embate no ordenamento jurídico-administrativo. Projeto de Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019. 111 f.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgt9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas>. Acesso em: 16 de janeiro de 2016.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. O que pesquisam os analistas do discurso? **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 31-40, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/42547/25810>. Acesso em: 25 junho 2019.

MACHADO, Joseane Haag. **Conviver Cultural**: Emoções e Representações do Estágio se Docência em EJA. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso. (Re)Ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI,

Vanice (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MITTMANN, Solange. **Discurso e texto**: na pista de uma metodologia de análise, s/d. (Texto digitado)

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

MOURA, Sandra Regina de. **“A gente aprende pra caramba!” Movências de sentidos**: discurso, estágio, identidades docentes. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. 148 f.

MOURA, Sandra Regina de. **Identidades Docentes e Estágio Curricular**: afetações de um acontecimento. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.

MOURA, Sandra Regina de; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Identidades, estágio curricular e trabalho docente: análise de depoimentos de licenciandas de uma universidade federal no Rio Grande do Sul. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 79, p. 1-38., jul. 2017. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2732/1941>. Acesso em: 24 jul. 2017.

MUTTI, Regina Maria Varini. O texto jornalístico no discurso pedagógico: o que diz o aluno. IN: CORACINI, Maria José & PEREIRA, Aracy Ernst (orgs.). **Discurso e sociedade**: práticas em análise de discurso. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. p. 157-186.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

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

ORLANDI, Eni (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni. Efeitos do verbal sobre o não verbal. In: MAGALHÃES, I. (org). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Ed UNB, 1996.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010a. p. 311-319.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69) (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010b. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento** (1983). Trad. de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória (1983). In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Trad. por José Horta Nunes. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015. p. 43-51.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** (1975). 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e interdiscurso. In: ORLANDI, Eni (org.) **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas, São Paulo : Pontes Editores, 2011. p. 151-161.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. (1975). A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Trad. por CUNHA, P. In: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010c. p. 163-252.

PETRI, Verli. “História de palavras” na história das ideias linguísticas: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa. **Revista Conexão Letras - Língua, discurso e ensino**, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 13 n. 19, 2018, p. 47-58.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena, Estágio e Docência, diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006, disponível em:

<https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%Aancia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Diferentes concepções do estágio obrigatório. In: GURIDI, Veronica Marcela; POKER HARA, Fabiana

Curtopassi (orgs.). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios** - uma parceria entre a universidade e a escola. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

PIMENTA, Selma G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. Legados de Michel Pêcheux e paradoxos da Análise de Discurso no Brasil. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs.) **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise de discurso**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 7-38.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano do Amaral (org.) **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 207-233.

SILVA, Maria Daniela Leite da. **Sangria: entre ciclos femininos e fluxos discursivo, atravessamentos históricos e resistência**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2020. 118 f.

SONNTAG, Sarah Louise. **A constituição do sujeito professor no curso de Pedagogia da UFRGS: foco no estágio**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

SPIES, Joseane. **Identidades Docentes em Charges: Efeitos de Sentido de Crise do/no Magistério**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000, n. 13.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, vol. 73, Dezembro/2000.

<https://www.revistaprosaversoarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano>

<https://michaelis.uol.com.br/palavra/elb8/despertar/>

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/compor/>

APÊNDICES

APÊNDICE A
Glossário de Termos da Análise de Discurso Pecheuxtiana

GLOSSÁRIO³⁵

Análise de Discurso: disciplina de entremeio, 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. Sua marca fundamental é a relação constitutiva entre a língua e a exterioridade, ou seja, entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

Condições de produção: elas envolvem, sobretudo, os sujeitos e a situação, fazendo parte também a memória de produção do discurso. Em sentido estrito, elas remetem ao contexto imediato ou às circunstâncias da enunciação. Em sentido amplo, elas incluem o contexto socio-histórico, ideológico.

Discurso: conjunto de enunciados, fundado num critério que determine um lugar de enunciação, isto é, um espaço social circunscrito historicamente. Efeito de sentidos entre locutores posicionados em diferentes perspectivas.

Forma-sujeito: indivíduo assujeitado pela ideologia, ela se constitui como a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina.

Formação Discursiva: matriz onde se articulam os sentidos formulados através do discurso, ela também revela diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível por meio da percepção dos deslizamentos dos sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. Ela pode ser entendida como “[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2012a, p. 43).

Formação ideológica: elemento suscetível de intervir como uma força em confronto a outras forças em uma conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um dado momento. A formação ideológica tem uma existência material através do discurso.

Formação imaginária: designa “[...] 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, 2010, p. 82).

História: segundo a AD, ela não é contexto concreto, empírico, não fica de fora. A história determina o que acontece no interior de um processo discursivo. Seu conceito integra-se à ordem do discurso, inscrevendo-se na língua a fim de que esta signifique.

Ideologia: é a base das práticas discursivas. A ideologia marca sua existência no discurso por meio da língua e da história. De modo mais claro, a ideologia é uma prática que significa, surgindo como efeito da relação indispensável entre a língua e a história para o sentido existir.

³⁵ Glossário extraído, com autorização da autora, da Dissertação Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual (FISS, 1998) e atualizado.

APÊNDICE B

“Saberes docentes e estágio curricular: sentidos que pedem escuta” (2020)

SABERES DOCENTES E ESTÁGIO CURRICULAR: SENTIDOS QUE PEDEM ESCUTA

MOURA, Sandra Regina de³⁶

RESUMO: Este trabalho é um recorte de investigação na qual interrogo possíveis afetações que o estágio curricular provoca na constituição das identidades docentes de regentes de classe que acolhem licenciandas em suas turmas, por ocasião do estágio curricular obrigatório. O *corpus* analítico, composto por recortes discursivos de depoimentos de educadoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, recolhidos utilizando a técnica de grupo focal, foi submetido a gestos interpretativos à luz da Análise de Discurso Francesa, confiando a Michel Pêcheux o espaço de referencial teórico principal na fundamentação da pesquisa. Nas análises, surpreendi identificações com redes de memórias que evocam efeitos de sentidos múltiplos filiados a uma formação discursiva pedagógica heterogênea, delineada por posições de sujeito em confronto, deslizando da posição-sujeito professor conservador para a posição-sujeito professor emergente. Como resultado apresento a fluidez do discurso pedagógico através de efeitos de sentidos que remetem ao entendimento do estágio curricular como *práxis* educativa sustentada pela troca de conhecimento, formação colaborativa e solidária que valoriza e acolhe o “saber fazer” emanado do saber experiencial das educadoras, alimentado por uma posição de humildade das professoras titulares frente à inovação trazida pelas estagiárias. As descobertas de pesquisa manifestam olhares que se afinam a novos modos de ser e se fazer educador, levando as professoras regentes a pedir espaço de escuta ao “saber”, “saber ser” e “saber fazer” do docente que está na escola como precursor de caminhos talvez ainda não suficientemente legitimados pela academia.

PALAVRAS-CHAVE: Michel Pêcheux; Análise de Discurso; Estágio curricular; Identidades docentes.

SIMPÓSIO: Discurso, Língua e Ensino



³⁶ Doutoranda, PPGEDU/UFRGS – sandrar_moura@hotmail.com

APÊNDICE C

**“Docência e Estágio Curricular: a heterogeneidade do discurso pedagógico”
(2020)**

DOCÊNCIA E ESTÁGIO CURRICULAR:

A HETEROGENEIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO

RESUMO: Neste trabalho em que discurso e educação se tocam, abordo o modo de constituição de sujeitos e sentidos à luz da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux a partir de depoimentos de professoras que acolhem estagiários, buscando compreender também afetações do estágio curricular na constituição das identidades docentes. Sequências discursivas recortadas do *corpus* possibilitaram perceber tensão entre funcionamentos discursivos parafrástico e polissêmico como também o jogo de sentidos que se estabelece entre intradiscurso e interdiscurso. Reconheci uma FDP heterogênea: efeitos de sentidos, relacionados ora a uma posição-sujeito professor conservador ora a uma posição-sujeito professor emergente, revelam um sujeito que, fragmentado, se faz a partir de deslizamentos que envolvem (des)estabilização de sentidos, identificação com certa rede de memórias e desidentificação da mesma. A movência de posições-sujeito e de sentidos apontou para modos de se pensar/fazer docente em função de experiências que significam o estágio como acontecimento justamente por implicar na atualização de memórias discursivas do campo da educação que acomodam olhares outros, apontando para posições-sujeito em confronto em um discurso que, aberto a ressignificações, movências e rupturas, é constitutivamente heterogêneo como são, também, as posições-sujeito e as filiações ideológicas que as constituem.

PALAVRAS-CHAVE: Michel Pêcheux; Análise de Discurso; Estágio curricular; Identidades docentes.

APÊNDICE D

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Arte, Linguagem e Currículo
PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Caríssima(o)s participantes e interlocutora(e)s na pesquisa
Estágio Curricular sob a ótica discursiva -
O que falta? O que excede? O que escapa?*

Sou estudante do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estou realizando uma pesquisa, sob orientação da Professora Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, em que estabeleci como tema as (possíveis) afetações das experiências de orientação do estágio curricular obrigatório nas identidades docentes de professora(e)s universitária(o)s que atuam no curso de pedagogia de uma universidade federal localizada na região sul do país. Sendo assim, intento empreender uma “escuta discursiva” dos dizeres de professora(e)s universitários que atuam em um curso de licenciatura em Pedagogia em universidade federal localizada na região sul do Brasil, sobre as experiências de orientação de estágio curricular obrigatório. Desse objetivo geral decorrem outros mais específicos que envolvem:

- (1) analisar como as professoras universitárias que orientam licenciandas vêm significando o estágio curricular obrigatório;*
- (2) mostrar o funcionamento dos processos de constituição dos sentidos, entre as marcas linguísticas, da ordem do intradiscorso, e sentidos interdiscursivos, da ordem da memória da educação.*

Justifico esta investigação em função da relevância da temática proposta, destacando que, nos estudos por mim realizados anteriormente, o estágio curricular obrigatório, enquanto etapa formativa, aparece como de grande importância na constituição das identidades das docentes interlocutoras da pesquisa. Uma tal descoberta me instigou a dar continuidade àquelas investigações, promovendo, neste momento, a escuta de sujeitos professores orientadores do estágio

curricular obrigatório em um curso de licenciatura em Pedagogia. Acredito que este estudo pretendido com professoras orientadoras de estágio curricular denota potencial pela possibilidade de identificar elementos que, quiçá, contribuam para se pensar sobre as identidades docentes que habitam e/ou resistem nos/aos espaços educacionais e de formação profissional, bem como pela oportunidade de nos colocar à escuta das tramas discursivas que sustentam as posições-sujeitos nas instituições educacionais escolares e universitárias. Outrossim, penso que talvez este estudo possa oferecer contribuições no que se refere a um entendimento dos movimentos do estágio enquanto espaço de relação/tensão entre universidade e escola.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem por finalidade tanto compartilhar informações a respeito da pesquisa que pretendo desenvolver quanto convidá-la a participar de uma ou duas entrevistas em grupo focal no Google Meet que serão gravadas, se assim você permitir, e que terão a duração aproximada de uma hora e trinta minutos cada. Tais entrevistas tematizarão o objeto da pesquisa, sendo fundamental sua participação como interlocutora em decorrência de sua atuação como professora orientadora de estágio no curso de Licenciatura em Pedagogia. Esclareço que a participação nesse estudo é voluntária, portanto, se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Ademais, esclareço que, na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la(o). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do modo como o estágio curricular obrigatório influencia na constituição da identidade docente, fornecendo elementos para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras pelo e-mail sandrar_moura@hotmail.com (telefone 985983062) e e-mail fiss.doris@gmail.com (telefone 984800228).

Atenciosamente

Sandra Regina de Moura

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Local e data

Após ter realizado a leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual são apresentadas informações sobre a pesquisa bem como são garantidos sigilo e confidencialidade no que se refere à minha participação e aos meus depoimentos, consinto em participar deste estudo, autorizo a publicação dos resultados desta investigação e declaro ter recebido uma cópia deste documento.

Nome e assinatura da participante

Local e data