



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

***A GENTE APRENDE PRA CARAMBA!***

Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes

Sandra Regina de Moura

Porto Alegre  
2017

Sandra Regina de Moura

***A GENTE APRENDE PRA CARAMBA!***

Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, linguagem, currículo

Porto Alegre  
2017

#### CIP - Catalogação na Publicação

Moura, Sandra Regina de  
A GENTE APRENDE PRA CARAMBA! Movências de  
sentidos: discurso, estágio, identidades docentes /  
Sandra Regina de Moura. -- 2017.  
148 f.

Orientadora: Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Análise de Discurso. 2. Michel Pêcheux. 3.  
Estágio Curricular. 4. Identidades Docentes. I.  
Fiss, Dóris Maria Luzzardi , orient. II. Título.

Sandra Regina de Moura

***A GENTE APRENDE PRA CARAMBA!***

Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 17 jul. 2017.

---

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Orientadora

---

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz – PPGEDU/UFRGS

---

Profe. Leonidas Tarschetto – UNILASALLE

---

Profe Felipe Gustsack – UNISC

Dedico este trabalho à professora Regina Maria Varini Mutti, “grande mestra” e fundadora do grupo de pesquisa em “Educação e Análise de Discurso” no PPGEDU/UFRGS, que, ao me acolher como bolsista de Iniciação Científica na pesquisa “Dizer de si na escrita acadêmica: a formação do pesquisador”, apresentou-me a pesquisa como grande potencial na formação docente. Dedico-o, também, aos meus pais, meu filho, filha e netos.

“A arte de ensinar, ou seja, de deixar aprender,  
é deixar que o conhecimento nasça que o conhecedor renasça a cada novo  
conhecimento, é deixar que cada um se reconheça no ato de aprender”

GABRIEL PERISSÉ

“O futuro não é um lugar onde estamos indo, mas um lugar que estamos criando.  
O caminho para ele não é encontrado, mas construído  
e o ato de fazê-lo muda tanto o realizador quando o destino.”

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

## AGRADECIMENTOS

Hoje, ao reconhecer-me movida pela incompletude e pela coragem, alguém capaz de conquistas pela persistente dedicação à busca da experimentação movida pelo gosto por conhecer e reconhecer concretizado em conquistas de bens imateriais e culturais que se traduzem em jubilosa satisfação, sei que todo esse movimento de ascensão expansão e alegria só se dá porque conto com o apoio, incentivo e confiança de seres queridos a quem quero aqui deixar meu sentimento de gratidão:

Em primeiro lugar, agradeço a **Deus** por ser presença fiel e permanente em todos os momentos de minha vida tenham sido eles de alegria ou tristeza, de coragem ou desânimo, de certezas ou dúvidas, de coerências ou contradições. O apoio divino foi e é fundamental para que eu seja quem sou reconhecendo-me imperfeita, mas capaz de aperfeiçoamento.

Em seguida agradeço à minha família, minha referência de afeto e amorosidade, pelas manifestações de orgulho por minhas conquistas. Ao meu pai **Joaquim** que sempre foi uma inspiração me ensinando o valor do estudo e do trabalho, e me apoiando nos momentos difíceis. À minha mãe **Sirlei** pela dádiva da vida e por ter me apresentado à Doutrina Espírita cuja recomendação universal é “amai-vos e instrui-vos”. Ao meu filho **Jorge** e sua amada **Joyce** pela parceria e paciência, e à minha filha **Jaqueline** que me incentivou a dar continuidade aos estudos depois de 25 anos de conclusão do 2º grau. Ao meu irmão **Norberto** pelo incentivo e demonstração de alegria frente às minhas conquistas. E aos meus sobrinhos **Marco** e **Paula** que, mesmo de longe, sempre me acarinharam com palavras de admiração e apoio.

Também agradeço à minha querida orientadora Profª Dra. **Dóris Maria Luzzardi físs**, pelas palavras de incentivo e carinho, pelas orientações e indicações preciosas ao processo desta pesquisa e pela confiança depositada em minha pessoa.

Um agradecimento especial vai para as queridas e competentes professoras participantes da pesquisa e sua respectiva escola pela gentileza da contribuição, confiança e créditos atribuídos à pesquisa.

Meu agradecimento à banca avaliadora composta pela professora Doutora **Carla Beatriz Meinerz** e pelos professores Doutores **Felipe Gustsack** e **Leonidas**

**Roberto Tarchetto** pelas preciosas contribuições à esta pesquisa por ocasião da qualificação do projeto e da defesa da dissertação.

Agradeço aos professores da FAGED/UFRGS com quem mantenho relações de amizade pelo incentivo para que eu seguisse os estudos acadêmicos que reverberaram nesta conquista.

Gratidão às preciosas amigadas que a UFRGS me proporcionou por me ajudarem a fazer navegar minhas âncias e expressões de vida através do afeto, carinho, parceria e apoio para que eu continue os estudos e realize meus sonhos.

Minha gratidão ao querido amigo **Daniel Vaz Smith** pela torcida e incentivo desde o processo seletivo do mestrado e, também, pelo carinhoso gesto da tradução do resumo para abstract.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro para a realização deste sonho.

Gratidão à querida **Roseli da Rosa Pereira**, pelos valorosos e largos sorrisos, alegres olhares, abraços carinhosos e palavras de conforto tão importantes nesse movimento de estar aprendiz na academia.

Enfim, gratidão a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que meu amor pela educação persistisse e este trabalho pudesse ser realizado!

## RESUMO

Neste trabalho investigativo, me propus a analisar as possíveis afetações que o acolhimento de licenciandas por ocasião do estágio curricular obrigatório provoca na constituição das identidades docentes de educadoras titulares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida desde um delineamento de estudo de caso que incorporou a técnica de geração de dados com grupo focal por meio de que entrevistei quatro educadoras de uma escola da rede pública municipal de ensino localizada em Porto Alegre/RS, instituindo relações de coerência com a análise de discurso francesa Pecheuxiana. Conquanto Michel Pêcheux seja o principal referencial de que me subsidiei no trabalho com os sentidos que reverberam nas falas das educadoras, destaco que, para versar especificamente sobre a temática investigada – estágio e identidades docentes, estudei concepções abordadas por Maurice Tardif e Danielle Raymond, Antonio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima. O corpus analítico foi composto por depoimentos de educadoras que acolhem estagiário(a)s em suas turmas. Sobre eles produzi gestos de interpretação a partir dos quais foram evidenciadas identificações com redes de memórias que me levaram a surpreender efeitos de sentidos variados de: dissociação entre teoria e prática; estágio como prática; hierarquia entre saberes e sujeitos; estágio como tempo de aprendizagem e parceria; solidariedade entre sujeitos e saberes; educador como pesquisador; temporalidade; valorização exclusiva do saber experiencial; encontro entre saberes docentes; humildade; e educação como paixão, vinculados a uma Formação Discursiva Pedagógica heterogênea com posições de sujeito em confronto deslizando da posição-sujeito professor conservador para a posição-sujeito professor emergente. Efeitos de sentido que aludem a uma crítica às universidades relacionada à dissociação entre teoria e prática de que resultaria a secundarização dos saberes acadêmicos na escola. O estágio curricular obrigatório desponta como espaço de permuta de conhecimento, formação colaborativa e solidária que valoriza e acolhe o “saber fazer” emanado do saber experiencial alimentado por uma posição de humildade das professoras titulares frente à inovação trazida pelas estagiárias. Nos discursos docentes, o estágio é associado a efeitos de sentidos de reflexão na ação, prática refletida, *práxis*. Soma-se a isso a percepção de que, no dizer das educadoras, a movência de posições-sujeito e de sentidos aponta para modos de se pensar e se fazer docentes em função de experiências que, neste trabalho, significam o estágio como acontecimento justamente por implicar na atualização de memórias discursivas do campo da educação que acomodam novos olhares relativamente aos modos de se fazer e ser educador. Ademais, barganhando reconhecimento para dinâmicas interativas e reflexivas que despontam do acolhimento de estagiárias em suas turmas, as professoras regentes pedem espaço de escuta ao “saber”, “saber ser” e “saber fazer” do docente que está na escola como representante de caminhos talvez ainda não suficientemente legitimados pela academia. Compreendendo o estágio como fase dinâmica que viabiliza a interlocução entre a escola e espaços de formação docente como a universidade, as educadoras reiteram compromissos e responsabilidade profissional firmada com a educação e destacam a necessidade de serem repensadas as formas de aproximação entre espaços escolares e espaços universitários.

**Palavras-chave:** identidades docentes; estágio curricular; análise de discurso; Michel Pêcheux.

## ABSTRACT

In this investigative work, I set out to analyze the possible affections that the reception of graduates on occasion of what the obligatory curricular internship provokes in the constitution of the educational identities of the incumbent educators. It is a qualitative research developed from a case study design that incorporated the technique of data generation with a focus group through which I interviewed four educators from a municipal public school system located in the city of Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brazil), instituting relations of coherence with the French Discourse Analysis of Michel Pêcheux. Although Michel Pêcheux is the main reference that I subsidized in the work with the senses that reverberate in the educators' speeches, I emphasize that, in order to deal specifically with the researched subject - internship and teaching identities, I studied conceptions approached by Maurice Tardif and Danielle Raymond, Antonio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta and Maria Socorro Lima. The analytical corpus was composed of educators' testimonials that receive interns in their classes. About them produced gestures of interpretation in which identifications with networks of memories became evident which led me to visualize effects of meaning of: dissociation between theory and practice; internship as practice; hierarchy between knowledge and subjects; internship as a time of learning and companionship; solidarity between subjects and knowledge; educator as researcher; temporality; exclusive appreciation of knowledge obtained from practice; encounters among teacher's knowledge; humility; and education as passion, linked to a heterogeneous Pedagogical Discursive Training with positions of subjects in confrontation, sliding from the conservative teacher subject-position to the emergent teacher subject-position. Effects of meaning that allude to a critique of universities related to the dissociation between theory and practice that would result in secondary knowledge of academic knowledge in school. The compulsory curricular internship emerges as a space for exchange of knowledge, collaborative and solidarity formation that values and welcomes "know-how" that emanates from experiential knowledge fostered by the incumbent teacher's position of humility in face of innovation's brought by interns. In the teacher's discourses, internship is associated with effects of senses of reflection in action, reflected practice, praxis. Added to this is the perception that, in the words of the educators, the movement of subject-positions and of senses point to ways of thinking and making teachers according to experiences that, in this work, signify internship as a happening, precisely by implying the updating of discursive memories of the field of education that accommodate new perceptions regarding the ways of becoming and being an educator. In addition, bargaining for the interactive and reflexive dynamics that emerge from the reception of interns in their classes, the incumbent teachers request listening space for the "knowing", "knowing to be" and "knowing how to" of the teacher who is in school as a representative of paths not yet sufficiently legitimized by the academy. Understanding internship as a dynamic phase that makes possible the interlocution between the school and the spaces of teacher training, such as the university, the educators reiterate commitments and professional responsibility assigned with education, and emphasize the need to rethink the ways of approaching school spaces and university spaces.

Keywords: Teaching Identities; Curricular Internship; Discourse Analysis; Michel Pêcheux.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Elementos estruturais das CP..... | 54 |
| Figura 2 - Caixa de conceitos da AD.....     | 58 |
| Figura 3 - A análise em movimentos.....      | 62 |

.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> – Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2016 sem enfoque exclusivo na área da educação..... | 29 |
| <b>Quadro 2</b> – Quantidade de trabalhos publicados entre 2004 e 2016 com enfoque exclusivo na área da educação..... | 29 |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AD – Análise de Discurso

AIEs – Aparelhos Ideológicos de Estado

CP – Condições de Produção

FD – Formação Discursiva

FDP – Formação Discursiva Pedagógica

IC – Iniciação Científica

P – Professora

SD – Sequência Discursiva

## SUMÁRIO

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| 1.        | <b>CONVITE À LEITURA: palavras iniciais</b> .....  | 15  |
| 2.        | <b>PRELÚDIOS</b> .....   | 22  |
| 2.1       | MEMÓRIAS E INSPIRAÇÕES .....   | 22  |
| 2.2       | INTERPELAÇÕES DE UM PERCURSO.....  | 24  |
| 2.3       | ESTÁGIO CURRICULAR COMO ACONTECIMENTO.....   | 31  |
| 2.3.1     | <b>Efeito de sentido de “humana docência”</b> .....  | 32  |
| 2.3.2     | <b>Efeito de sentido de docência como experiência de autonomia</b><br>.....                  | 33  |
| 2.3.3     | <b>Efeito de sentido de docência como trabalho colaborativo</b> ..                           | 34  |
| 2.3.4     | <b>Efeito de sentido de estágio como tempo de mudanças</b> .....                             | 36  |
| 3.        | <b>ANÁLISE DE DISCURSO</b> .....   | 39  |
| 3.1       | HISTÓRIA E QUADRO EPISTEMOLÓGICO .....   | 41  |
| 3.2       | A "CAIXA DE CONCEITOS".....  | 46  |
| 3.3       | TAREFAS DO ANALISTA DE DISCURSO .....  | 59  |
| 4.        | <b>ESTÁGIO CURRICULAR E IDENTIDADES DOCENTES</b> .....                                       | 64  |
| 4.1       | ESTÁGIO CURRICULAR .....   | 64  |
| 4.2       | IDENTIDADES DOCENTES .....   | 68  |
| 5.        | <b>PESQUISA, EDUCAÇÃO, DISCURSO: enlaces teórico-metodológicos</b><br>.....                  | 79  |
| 6.        | <b>O RESSOAR DO DISCURSO PEDAGÓGICO: pulsações e afetações</b><br>.....                      | 87  |
| 6.1       | FORMAÇÃO DISCURSIVA PEDAGÓGICA: deslizamentos de posições<br>de sujeito .....                | 92  |
| 6.1.2     | <b>Sentidos em movência</b> .....  | 93  |
| 6.1.2.1   | Efeitos de sentidos em rede e posições-sujeito em conflito .....                             | 97  |
| 6.1.2.1.1 | Dissociação entre teoria e prática, secundarização da teoria, crítica à<br>universidade..... | 97  |
| 6.1.2.1.2 | ..Estágio como prática com função instrumental, secundarização da teoria,<br>parceria ... .. | 102 |
| 6.1.2.1.3 | Responsabilidade concentrada na titular, responsabilidade compartilhada,<br>negociação ..... | 105 |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 6.1.2.1.4 | Tempo de aprendizagem, parceria, solidariedade entre sujeitos e saberes    | 107        |
| 6.1.2.1.5 | Reconhecimento da importância do estágio.....                              | 111        |
| 6.1.2.1.6 | Temporalidade, aprendizagem ao longo da vida, humildade .....              | 112        |
| <b>7.</b> | <b>DISPOSIÇÕES DISCURSIVO-PEDAGÓGICAS: palavras finais</b>                 | <b>119</b> |
|           | REFERÊNCIAS.....   | 128        |
|           | ANEXOS .....   | 134        |
|           | ANEXO I - GLOSSÁRIO .....  | 135        |
|           | ANEXO II - TÓPICOS GUIA.....   | 138        |
|           | ANEXO III - MECANISMOS DE CONTROLE .....                                   | 141        |
|           | APÊNDICES.....   | 144        |
|           | APÊNDICE I - MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO .....                         | 145        |
|           | APÊNDICE II - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br>ESCLARECIDO..... | 147        |

## 1. CONVITE À LEITURA: palavras iniciais

Este trabalho acadêmico, que traz no título um convite à leitura com palavras tomadas de empréstimo do depoimento de uma das professoras que contribuíram para esta pesquisa, se constitui em desdobramento de pesquisa anterior realizada no segundo semestre do ano de 2014, quando desenvolvi estudo<sup>1</sup> que implicou na problematização do “[...] caráter epistemológico do estágio curricular obrigatório na constituição das identidades docentes” (MOURA, 2014, p. 8). Investigação que assumiu a forma de *Trabalho de Conclusão de Curso* apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio do qual evidenciei as “[...] afetações do estágio curricular obrigatório e seus ecos na formação das identidades docentes de seis licenciandas do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS)” (MOURA, 2014, p. 05) em função de, após concluir o estágio, ter percebido que o mesmo é um divisor de águas na escolha de caminhos e nos direcionamentos que o docente em formação dá à sua carreira profissional.

As análises produzidas, à época, possibilitaram dar visibilidade ao movimento de constituição da identidade docente das educadoras em formação que colaboraram com o estudo. O trabalho analítico-discursivo permitiu evidenciar efeitos de sentidos de docência como trabalho colaborativo, humana docência, experiência de autonomia e tempo de mudança, situando-os como afetações que contribuíram na constituição das identidades docentes das licenciandas. Em decorrência disso, o estágio foi compreendido como “[...] um acontecimento que, ao afetar a formação de

---

<sup>1</sup> Destaco que, com o objetivo de ampliar a rede de interlocução sobre o tema investigado, deste trabalho derivaram dois artigos já publicados: MOURA, Sandra R.; FISS, Dóris M.L. Estágio curricular como acontecimento: paráfrase e polissemia na errância dos sentidos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, UNILASALLE, Canoas, v. 21, n. 2, p. 195-225, jul. dez. 2016. (Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.16.38>) e MOURA, Sandra R.; FISS, Dóris M.L. Identidades, estágio curricular e trabalho docente: análise discursiva de depoimentos de licenciandas de uma universidade federal do 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>). Ademais, também foram produzidas duas comunicações orais: Estágio curricular e identidades docentes: reverberações de um acontecimento apresentada no Simpósio DISCURSO E DOCÊNCIA: interfaces entre análise de discurso, pesquisa e educação (VIII Seminário Nacional Linguagem e Ensino na Universidade Católica de Pelotas realizado em novembro de 2016) e Ecos do Estágio Curricular na constituição de identidades docentes (7º SBECE e 4º SIECE – Políticas do ressentimento, do medo e da raiva: reverberações na educação na Universidade Luterana do Brasil realizado em junho de 2017).

identidades docentes, remete a práticas que não desejam apenas a transmissão de conteúdo” (MOURA, 2014, p. 56).

O estágio configurou-se como acontecimento desde a perspectiva de Michel Pêcheux (2008) quando o autor anuncia que o discurso é estrutura, mas também acontecimento discursivo, carregado de sentidos já estabilizados e de atualizações. Para Pêcheux, existe uma via entrecruzando os caminhos do acontecimento e da estrutura. Essa via se traduz como o batimento entre descrição e interpretação que, sendo caminhos simultâneos, se influenciam reciprocamente.

No discurso das licenciandas, o estágio ganhou sentido de acontecimento, porque experiência no modo como a propõe Bondia (2002, p. 25-26): “[...] aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Nas palavras das seis licenciandas que colaboraram com o estudo anterior ressoam concepções de Jorge Larrosa Bondia segundo as quais “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 20-21). Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação, acrescentando depois o autor, em outra bela reflexão, que “[...] pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 21).

E nesse revoar de ideias e concepções nas quais me apoiei, concluí o trabalho anterior com um sentimento de incompletude haja vista não ter adensado a exploração de alguns aspectos sobre os quais inquietações outras surgiram. Exatamente em razão disso, opto, agora, por sua ampliação. Logo, ampliei as análises, evocando as vozes de professoras<sup>2</sup> titulares com o cuidado de incluir algumas das que acolheram as licenciandas entrevistadas no estudo anterior.

A presente Dissertação - desdobramento da pesquisa anterior - tem como temática as ressonâncias<sup>3</sup> do estágio curricular na constituição das identidades

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, o uso da expressão “professoras” ou “educadoras”, ao invés de “professores” ou “educadores”, se justifica pelo fato de o grupo que participou da pesquisa ser constituído apenas por mulheres.

<sup>3</sup> Na produção de pesquisadores filiados à análise de discurso francesa pecheuxtiana é comum o utilização de palavras como ecos, ressonâncias e reverberações para significar as muitas vozes que habitam o discurso e nele ressoam, guardando em sua memória o significado estabilizado presente no dicionário – “Ato ou efeito de ressonar ou repercutir. [Figurado] Repercussão; reação” (<https://www.dicio.com.br/ressonancia/>). Segundo princípios próprios à AD, não se admite que o sentido de certa palavra seja evidente, como se fosse convencionalizado. Ele se constitui no interior das

docentes do(a)s regentes de classe que acolhem educadores em formação durante o período do estágio supervisionado.<sup>4</sup> Logo, ampliei as análises, evocando as vozes de professoras<sup>5</sup> titulares com o cuidado de incluir algumas das que acolheram as licenciandas entrevistadas no estudo anterior.

Ao perguntar: “De que modo professoras titulares, que acolhem estagiários em suas turmas, percebem essa experiência? A acolhida de estagiários provoca afetações nas professoras regentes de turma e em seu trabalho? Que afetações?”, como questões de pesquisa, assumi o compromisso com uma discussão que não pretendia, nem pretende, ignorar possíveis relações surpreendidas entre o estágio, a constituição das identidades docentes de educadores regentes de classe, a subjetivação profissional e a integração entre universidade e escola. No entanto, ainda que se possa tomar tais associações como possíveis, durante o tempo de realização desta pesquisa, elas se colocaram como hipóteses neste universo de investigação, portanto, também elas foram alvo de indagação e análise.

Também como hipóteses surgiram outras inquietações que remeteram a questões que dialogaram com as anteriores: Que efeitos de sentidos associados ao acontecimento do estágio supervisionado ressoam em depoimentos de professoras/es regentes que acolhem licenciandas/os em suas turmas? Como os professores regentes de turma, que acolhem estagiários, significam o estágio? O estágio curricular corresponde a um dispositivo de subjetivação profissional do professor regente de turma ou não? O estágio curricular afeta a constituição das identidades docentes desses profissionais? Tais dúvidas, alavancas da investigação, aqui compartilhada, estabelecem relação coerente com o tema deste estudo e com seus objetivos. Intentei, sobretudo, compreender de que modo os professores regentes, que acolhem estagiários em suas turmas, percebem essa experiência e

---

enunciações, em decorrência da interpelação do sujeito pela ideologia, remetendo sempre a uma anterioridade. Na voz de um sujeito, por sua vez, habita um amálgama de inscrições discursivas variadas, sendo as ressonâncias as diferentes vozes presentes na voz do sujeito do discurso.

<sup>4</sup> A Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss enviou solicitação de inclusão de Marcos Salmo Silva de Lima, Maria Eugênia Zanchet e Sandra Regina de Moura, seus orientandos de Mestrado no período entre 2015-2017, como participantes do Projeto de Pesquisa 26660, que se estende de 2014 a 2019, em 08 de janeiro de 2016, tendo obtido parecer favorável da COMPESQ-EDU em 25 de janeiro. Destacamos que a Comissão não recomendou nem exigiu a submissão do referido Projeto à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, motivo pelo qual ele não foi enviado ao mesmo – o que justifica isentar também este Projeto de Pesquisa de envio para o supracitado Comitê.

<sup>5</sup> Neste trabalho, o uso da expressão “professoras” ou “educadoras”, ao invés de “professores” ou “educadores”, se justifica pelo fato de o grupo que participou da pesquisa ser constituído apenas por mulheres.

são afetados por ela na constituição de suas identidades docentes. Desse objetivo geral decorreram alguns outros, mais específicos, que envolveram:

- ❖ evidenciar efeitos de sentidos relacionados às afetações que o estágio curricular provoca na constituição de identidades docentes de professoras;
- ❖ identificar como os regentes de classe, que acolhem educadores em formação, vêm significando o acontecimento do estágio curricular;
- ❖ verificar se o estágio curricular se traduz (ou não) como dispositivo de subjetivação profissional, ou seja, elemento (trans)formador/constituente de identidades docentes.

Tanto as descobertas do estudo anterior quanto as de seu desdobramento sob a forma de investigação desenvolvida durante o período de realização do Mestrado em Educação (2015-2017), aqui manifestas, autorizam afirmar que uma investigação como esta é relevante pela possibilidade que oferece de pontuar elementos que, talvez, inspirem/orientem processos de formação profissional nos espaços de práticas pedagógicas escolares. Buscando evocar contribuições para a formação de professores, trata-se de discussão de que pode se desdobrar a problematização do estágio desde seu entendimento como espaço de relação entre universidade e escola.

A metodologia de pesquisa foi do tipo estudo de caso, de caráter qualitativo, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas em grupo focal utilizando tópicos guias como provocador. As entrevistas foram gravadas e transcritas de modo a aproveitar a riqueza reflexiva própria a um evento interacional como este. O principal aporte teórico-metodológico foi fundamentado pela Análise de Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux que, todavia, não corresponde à mera ferramenta metodológica, mas se propõe enquanto forma de conhecimento a partir da qual somos instados a compreender como um objeto simbólico produz sentidos.

Parto do entendimento da análise de discurso como teoria e método para pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo, no modo como esclarece Thomas Herbert (1995; 2014) e, depois, reitera Michel Pêcheux (2010b) quando estabelece o discurso como objeto teórico. Para Herbert/Pêcheux, o discurso não é objeto empírico, mas lugar teórico no qual se enredam suas questões sobre língua, história e sujeito, desenvolvendo-se, como

aventura inquieta, em um duplo plano – o do pensamento teórico e o do dispositivo da análise de discurso. Portanto, falar em análise de discurso como teoria e método se justifica exatamente em função desse duplo plano que desafia, tal como esclarece Malidier (2003, p. 22), a tomar o discurso “[...] nas relações e nos procedimentos imaginados pelo mecânico-teórico Pêcheux” que oferece, ao mesmo tempo, “[...] a teoria de um objeto novo e os meios para discerni-lo”.

No cenário de tessitura da investigação apresentada nesta Dissertação, se a análise de discurso francesa Pêcheuxiana é tomada como teoria e método que possibilita pensar língua, linguagem, sujeitos e sentidos, o estudo de caso é o método que, sob a guarda de estudos articulados à pesquisa em educação, possibilita, ao convocar à delimitação de um caso, sua compreensão pela abertura de espaços outros de reflexão a respeito da docência. Uma tal abertura, guardadas as respectivas peculiaridades, aproxima campos de conhecimento na medida em que tanto o trabalho interpretativo, próprio à análise de discurso, quanto o trabalho investigativo, próprio ao estudo de caso, apontam para a possibilidade de sentidos outros relativamente àquilo que se constitui como eixos de teorização - o estágio e a identidade docente. A análise de processos discursivos, a partir da evidenciação de efeitos de sentidos que reverberam em depoimentos produzidos em grupo focal utilizado como estratégia que compõe o estudo de caso, integra-se, como teoria e método, a um modo de produzir pesquisa em educação que confirma a ideia segundo a qual educação, pesquisa e linguagem são campos indissociáveis. Nesse sentido, escolhas como essas, no que tange à pesquisa descrita nesta Dissertação, significam uma aposta na compreensão de que a “[...] educação se abre a distintas linguagens que forçam a passagem por novos espaços na pesquisa educacional” (FISS; MUTTI, 2011, p. 337), desafiando a provocar encontros, como os aqui estabelecidos, entre campos de conhecimento de modo a melhor compreender como as relações se constituem na linguagem e os sentidos que ressoam nelas. Portanto, este é um estudo que, tendo como referencial teórico-metodológico principal a Análise de Discurso de Michel Pêcheux, constitui interfaces entre ela, a pesquisa, no modo como foi explicitado antes, e a educação em função do diálogo estabelecido com autores como António Nóvoa, Maurice Tardif, Daniele Raymond, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima.

Ademais, destaco que esta Dissertação também foi produzida com o objetivo de registrar o percurso de estudos realizados, sobretudo, ao longo dos dois anos do

mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ele faz parte de um Projeto de Pesquisa maior chamado *Formação de professores, tecnologias de informação e comunicação e autoria*. Coordenado pela Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss, o referido projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa em Educação em 05 de maio de 2014 e tem previsão de término em 30 de abril de 2019, se constituindo como trabalho que agrega discussões as quais visam a contribuir com os processos de formação de professores nos espaços universitários e para além deles.

O presente trabalho está estruturado da forma como descrevo a seguir. No primeiro capítulo apresento breve introdução apontando intenções de pesquisa, questões, objetivos, justificativas, metodologias e aporte teórico que a fundamenta. No segundo capítulo, para contextualizar a pesquisa desenvolvida, exponho elementos fundamentais, motivadores do caminho investigativo a que esta pesquisa deu continuidade, relatando alguns dados de meu percurso como pesquisadora, subsídios que me levaram a olhar para o estágio curricular como potencial investigativo e afetador da constituição de identidades docentes e descobertas resultantes da análise na investigação que deu origem a esta pesquisa. No terceiro capítulo, “Análise de Discurso”, faço uma explanação da história e do quadro epistemológico da AD, das concepções e princípios (ou “caixa de conceitos”) peculiares à AD e de alguns critérios relevantes para a tarefa do analista de discurso. Para a produção deste terceiro capítulo, realizei uma revisão de literatura de textos fundadores, artigos e livros de estudiosos da área da Análise de Discurso (AD) Francesa fundada por Michel Pêcheux, como Eni Orlandi e outros pesquisadores que ajudam a descrever o estado do conhecimento da AD no Brasil, e do próprio autor-referência e fundador da Análise de Discurso francesa. No quarto capítulo, discuto especificamente questões vinculadas ao estágio supervisionado e às identidades docentes. No capítulo seguinte, o quinto, descrevo os caminhos teórico-metodológicos trilhados. Para o último, mas não menos importante, capítulo, fica reservada a apresentação do *corpus* analítico seguida de análise do mesmo a partir da mobilização associada de elementos tanto da dimensão teórica quanto da dimensão operacional da AD como propõe Michel Pêcheux. Finalizo, então, destacando efeitos de sentidos que acredito terem ressoado na voz das professoras

participantes da pesquisa, significando e deixando fluir reflexões e ponderações que este movimento investigativo suscitou.

## 2. PRELÚDIOS

Neste segundo capítulo, com o objetivo de situar o leitor sobre minha trajetória acadêmica e apresentar a pesquisa desenvolvida durante o período de realização do Curso de Mestrado em Educação (2015-2017), revisito inspirações, rastros e caminhos que dizem um pouco de meu movimento como pesquisadora em formação, retomando elementos que me interpelaram a pesquisar a temática das relações constitutivas instituídas entre estágio curricular e identidades docentes como caminhos peculiares à formação de educadores. Nesse sentido, exponho motivadores do caminho investigativo a que esta pesquisa dá continuidade, destacando leituras que me levaram a olhar o estágio curricular como potencial possibilidade de estudo, e apresento apontamentos sobre resultados das análises alcançadas na investigação anterior.

### 2.1 MEMÓRIAS E INSPIRAÇÕES

Olhando para meu passado, percebo que minha formação como pesquisadora na área da educação foi sendo construída ao longo da vida escolar e familiar, guiada pela curiosidade e pelo desejo de aprender que sempre me motivaram a ler e buscar respostas para as muitas dúvidas que me interpelavam. Este modo de ser foi se constituindo pelo fato da docência e do ambiente escolar ter feito parte de minha infância, na pequena cidade de Canguçu (Rio Grande do Sul, Brasil). Meu avô paterno construiu uma escola anexa à sua casa para que seus filhos e os filhos de vizinhos pudessem ter acesso à educação primária. As aulas eram ministradas aos meninos por seu filho mais velho, Antonio Morales de Moura, e para as meninas por sua filha, Lúcia Morales de Moura, ambos com curso primário completo e, portanto, na época, aptos a se tornarem educadores transmissores dos conhecimentos aprendidos. No lado materno, meu bisavô, Antonio Coutinho da Rocha, neto de uma escrava alforriada por ocasião do casamento com seu “senhor” e filho de uma índia charrua que abandonou seu povo para casar com seu pai, também fundou uma pequena escola em suas terras para que familiares e vizinhos tivessem acesso à educação primária que, na época de minha infância, era ministrada por minha tia materna, Rosa Maria.

A “pergunta” sempre funcionou como um guia para minhas aprendizagens. Ainda guardo na lembrança quando me deliciava com agradáveis viagens pelos livros, ou quando buscava, com a naturalidade de uma criança curiosa, escutar as histórias contadas por meus avós e outros anciões amigos da família, acreditando que poderiam dar respostas às muitas dúvidas que me desacomodavam. Nos percursos vivenciados, as experiências, por interesse e/ou necessidade, foram me ajudando a inventar possibilidades de aprendizagem e superação.

Durante minha formação acadêmica, mantive a mesma curiosidade e o mesmo gosto pela educação daquela menina “perguntadeira” que fui. Fiz muitas aprendizagens. Nunca me limitei ao currículo do curso, buscando aproveitar a riqueza acadêmica e as oportunidades formativas, proporcionadas pela universidade, em atividades paralelas à formação.

Na graduação, descobri que é ofertada, aos alunos, a possibilidade de participar de pesquisas como bolsista de “Iniciação Científica” (IC). Com esta informação, passei a ficar atenta a ofertas de vaga em minha área de interesse, a área da linguagem, e participei de processo seletivo na área da linguagem, na Linha de Pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia, pesquisa “Dizer de si na escrita acadêmica: a formação do pesquisador”, sob-responsabilidade da Profa Dra Regina Maria Varini Mutti. Fui selecionada.

Em agosto de 2011, comecei minha participação na pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica, atuando, como convidada ouvinte, nas disciplinas oferecidas sob a forma de Seminário Avançado pela Professora Doutora Regina Mutti no PPGEDU (Programa de Pós-graduação em Educação)/UFRGS, oportunidade na qual encontrei um grupo receptivo e acolhedor com o qual me encantei. Alarguei laços de amizade com esse grupo composto por dedicados e apaixonados estudiosos da AD, entre os quais, minha atual orientadora de mestrado, Profa Doutora Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Em setembro de 2011, participei como ouvinte do *V Seminário de Educação e Análise de Discurso* (SEAD), realizado no Campus Centro da UFRGS. Experiência essencial para que eu compreendesse as origens da disciplina de interpretação nomeada “Análise de Discurso”, através da fala de um de seus fundadores, o francês Paul Henry, e da diversidade de formas analíticas, linguagens e fundamentações que promovem diálogo com outras áreas e pesquisas. Percebi que a família da AD se configura como uma paixão movida pela ideologia e por suas

manifestações através da linguagem. Paixão que se alimenta de algumas vertentes da AD providas de autores de outras pátrias, traduzindo-se em uma paixão de esfera internacional.

Atuei por dois anos consecutivos como bolsista de IC no grupo de pesquisa, participando com gosto e entusiasmo das aulas e realizando leituras propostas nas disciplinas de seminário avançado, (re)encantando-me com a educação e com este entrelaçamento profícuo entre a AD, a formação docente e a pesquisa em educação.

## 2.2 INTERPELAÇÕES DE UM PERCURSO

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. Ressoavam, também, comentários sobre temores e sofrimentos de licenciandas que foram reprovadas em suas experiências 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 o acontecimento histórico e discursivo em que o estágio curricular se constitui. Ele despertou 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 contribuíram para legitimar o desafio a que me propus:

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 à experiência de 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 (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 [...]. (p.14).

Ao consultar Trabalhos de Conclusão de Curso, encontrei variados modos de afetações provocados pela experiência de estágio obrigatório. Selecionei estes que apresentei em meu TCC por serem os que mais me tocaram. Entre estes 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. (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. 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 dos 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.

Averiguar 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 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: identidades docentes; estágio curricular; estágio curricular e identidades docentes; estágio curricular, identidades docentes e análise de discurso; 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 didacticas*, *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 Catolica del Peru)*, *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Google Scholar/Google Acadêmico*, *Banco Brasileiro Digital de Dissertações e Teses*, *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<br>Fonte   | Identidades docentes | Estágio curricular | Identidades docentes e estágio curricular | Identidades docentes, estágio curricular e análise de discurso | Identidades 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 Brasileiro Digital de Dissertações e Teses</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<br>Fonte   | Identidades docentes | Estágio curricular | Identidades docentes e estágio curricular | Identidades docentes, estágio curricular e análise de discurso | Identidades 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 Brasileiro Digital de Dissertações e Teses</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 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 de discurso pècheuxtiana.

Exponho os dados investigados 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), 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 o estudo que iniciei sobre as experiências docentes primeiras para a investigação das afetações que a experiência de acolhimento de docentes em formação provoca, ou não, na constituição das identidades docentes de experientes educadoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Todos os dados apresentados constituíram-se como interpelações que me instigaram a investigar a experiência do estágio curricular obrigatório, trazendo-o para o diálogo com a formação das identidades docentes.

### 2.3 ESTÁGIO CURRICULAR COMO ACONTECIMENTO

Para encerrar este capítulo intitulado "PRELÚDIOS", exponho ao leitor uma pequena síntese dos resultados, derivados da investigação anterior, que me levaram a entrever o estágio curricular como um acontecimento enunciativo que influencia a formação da identidade docente de educadores em formação. Cabe lembrar que, no estudo precedente, investiguei as “[...] afetações do estágio curricular obrigatório e seus ecos na formação das identidades docentes de seis licenciandas do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS)” (MOURA, 2014, p. 05), procurando interpretar como se deu esse movimento de afetação entre as seis licenciandas, que participaram da pesquisa, pela evidenciação de representações que escaparam dos seus depoimentos. Como corpus analítico, escolhi recortes significativos de falas que foram desencadeadas por meio de “tópicos guia” numa situação de grupo focal. Considerando as finalidades do referido estudo, busquei captar as tensões entre polissemia e paráfrase, que despontaram como movimento de constituição das identidades docentes das estudantes, colocando-me em um lugar de entremeio que me permitisse surpreender, na materialidade linguística, o que não foi dito, mas está ali significa(n)do nas palavras dos sujeitos. Desse modo, procurei identificar, nos pontos de deriva, sentidos que ressoaram, sem prescindir de um retorno atento às questões/inquietações de pesquisa e às finalidades pretendidas. As marcas linguísticas analisadas, naquele estudo, estão diretamente relacionadas à questão que me coloquei: de que modo o estágio curricular docente afeta a identidade das estagiárias? Consoante assinalam Fiss e Mutti (2011, p. 646), “[...] as materialidades discursivas tomadas para análise nas pesquisas em Educação [...] implicam gestos de leitura, pressupondo descrição e interpretação”. Mas como encontrar marcas que se constituam em vestígios das afetações provocadas pelo estágio nas identidades docentes das licenciandas? Buscando evidenciar efeitos de sentido que, ao se manifestarem em suas vozes, deixaram ressoar o modo como foram afetadas pelos ruídos que constituem a memória do dizer sobre a educação e a atividade docente. No movimento de interpretação realizado na análise discursiva procurei apontar a tensão entre sentidos que se repetem (paráfrase) e sentidos outros que despontaram (polissemia).

Para produzir as análises, busquei concepções de Orlandi (2010, p. 36). A autora enuncia que “A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que na

polissemia o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação”, trazendo clareza sobre ideia antecipada por Pêcheux (2008), quando o autor faz referência ao “[...] caráter oscilante e paradoxal do registro do ordinário do sentido” (p. 52), visibilizando dois espaços: “[...] o da manipulação de significações estabilizadas [...] e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori” (p. 51). Nesse modo de leitura, o sujeito, ao enunciar, torna-se autor do seu dizer, podendo produzir novos modos de dizer o mesmo, novas significações sobre sentidos estabilizados historicamente.

Encontrei, nos recortes discursivos analisados, de forma marcante e repetida nas palavras das licenciandas, como qualificação para o estágio, os seguintes dizeres: “mente aberta”, “humana docência”, “diálogo horizontal”, “autonomia” e “docência compartilhada”. Para a análise, destaquei essas palavras e outras marcas linguísticas nas quais ressoam sentidos de **humana docência, docência como experiência de autonomia, docência como trabalho colaborativo e estágio como tempo de mudança**. A seguir, apresento recortes das análises na investigação realizada com as licenciandas, procurando trazer clareza à compreensão desse processo a partir do atravessamento dos referenciais nos quais balizo as mesmas.

Ao manifestarem como significam a experiência de estágio por elas vivenciada, as licenciandas enunciaram dizeres que foram por mim interpretados e nos quais reverberam efeitos de sentido evidenciados. A seguir apresento, de forma breve e sucinta, um recorte das análises produzidas.

### 2.3.1 Efeito de sentido de “humana docência”

O **efeito de sentido de humana docência**, evidenciado em alguns depoimentos transcritos a seguir, lembra proposta de Miguel Arroyo (2009) em seu livro **Ofício de Mestre**:

**L2 – Durante a aula tu vê que eles tinham experiências muito boas prá compartilhar, e para contribuir né, na sala de aula.** Essa era uma questão essencial do trabalho assim, que tu não, tu não tá lá somente passando conteúdo, tu realmente tens essa **troca** né! Tu também tá **aprendendo junto** com teus alunos, acho isso demais!!!

**L3 - Mas assim, eu buscava sempre, porque em toda minha vida escolar era aquela coisa de não crítico né, de não crítico. Tu vai fazer o que tem pra fazer e não vai pensar sobre aquilo. Então, sempre que eu, que eu entrava**

no estágio, ou nas outras vezes, eu tentava fazer o contrário disso né! Vamos pensar sobre o que a gente tá fazendo, vamos ver se isso é viável, se isso tem um por quê, se tem um sentido.

L3 - Basicamente todas as aulas a gente tinha seminário e discussão com os alunos sobre, sobre a temática. Isso é, sempre, sempre!

L3 - Eles resistiram no começo, não estavam acostumados a debater né [...] Então a gente foi instigando, instigando, até que o debate virou normal. E conseguir assim, fazer isso aí, isso foi muito importante, porque a, o tema que a gente trabalhou [...] foi a política, foi a democracia, então era fundamental.

Tal efeito de sentido representa uma paráfrase por remeter a algo estabilizado – desde este autor, a compreensão de diálogo como elemento facilitador da aproximação e do estabelecimento de laços, em uma docência interessada e atenta que deseja essa troca solidária e se produz a partir dela. A descoberta pessoal das estagiárias de que outro modo de educar é possível e viável representa a polissemia, significando a docência como trabalho que desempenha papel social: “O reviramento provocado pelos gestos de interpretação mobilizados pelas estagiárias confere à “humana docência” designada por Arroyo outros sentidos atualizados pelo acontecimento em que se constituiu o estágio para elas” (MOURA, 2014, p.46). Dentre tais sentidos, por meio dos quais a memória sobre o estágio vai sofrendo realojamentos, reconhecemos aquele segundo o qual os conteúdos escolares, como ferramentas de reflexão de que podem decorrer transformações nos sujeitos e em suas relações, precisam estar a serviço desse papel social que vai muito além da transmissão do conhecimento.

### 2.3.2 Efeito de sentido de docência como experiência de autonomia

Autonomia, segundo dicionário consultado, significa “[...] faculdade de governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência” (BUENO, 1996, p. 85)<sup>6</sup>, assumindo papel de liberdade na produção de práticas educativas sem o domínio do outro. Trata-se, pois, de sentido parafrástico, porque já presente no discurso pedagógico. Já a autonomia colaborativa, autonomia a partir do outro, com o outro e para o outro, como processo de ação conjunta com o compartilhamento da docência, como possibilidade de ser autor, de criar com a participação de outras pessoas, representa a polissemia. Tais

---

<sup>6</sup> BUENO, Francisco da Silveira. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 1996.

sentidos novos que despontam sobre o exercício autônomo como parte de um fazer docente possível se compartilhado ecoam em depoimentos das licenciandas:

*L2 -[...] mas a questão da gente ter essa **autonomia** nossa pra participar do processo, realmente, de ensino aprendizagem, eu acho que foi importantíssimo nesse estágio de docência.*

*L.4- Acho que foi fundamental o estágio obrigatório assim, por [...] eu ver como é que eu sou professora, como é que eu consigo tratar os meus alunos com muito mais **autonomia** [...]*

*L3 - **Protagonismo!** [...] a gente pode realmente mostrar a nossa **autoria** no trabalho, no fazer docente né? (grifos meus)*

Nos dizeres das licenciandas, autonomia surge com o sentido de ter certa liberdade para fazer algo, ser autônomo em relação a algo e estar autônomo com o outro. No sentido dicionarizado, autonomia está relacionada com liberdade ou autossuficiência. Entretanto, segundo Nóvoa (2009, p. 9), “Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição de suas margens de liberdade e de independência”. Ao fazer tal afirmação, o autor colabora para que se compreenda os motivos de tamanha satisfação demonstrada pelas licenciandas: habitando tantos espaços nos quais são colocados diques nas margens, as pedagogas em formação viveram uma experiência de estágio permeada pela autonomia “sem diques” tão fortes.

No estágio, autonomia aponta para o sentido de condição do aprendente, no caso, as estagiárias, de ter um plano de trabalho próprio, mas que não é individual e, por isso, não aponta para a independência total em relação ao outro, visto que é feito tendo em vista o outro – a colega com a qual a docência foi compartilhada, o aluno, o regente de classe e o orientador. Desse modo, pode-se constatar que a autonomia que as estagiárias valorizaram foi a liberdade de planejar, organizar e propor metodologias inovadoras, no entanto, esse fato se deu pela confiança que se estabeleceu entre os sujeitos envolvidos, por tratar-se de uma relação respeitosa, como indica Freire (1996).

### 2.3.3 Efeito de sentido de docência como trabalho colaborativo

Durante a conversa com as licenciandas, elas foram indagadas se lembravam do momento em que começaram a se interessar pela docência, quais as

representações ou referências que tinham sobre o ser docente, quando elas consideravam que havia iniciado o processo de formação de suas identidades docentes e como esses elementos apareceram e se concretizaram no estágio. Alguns recortes dos depoimentos produzidos pelas licenciandas, no grupo focal, que possibilitam evidenciar o modo como o estágio curricular afetou na formação de identidades docentes são os seguintes:

L5 - [...] e a gente decidiu fazer **docência compartilhada**, e eu percebi que eu tava me formando de uma forma diferente, que é uma forma muito diferente, que é uma forma super importante, que é a forma de coletivo de pessoas juntas, de não tá ali sozinha (grifos meus).

L2 - Então, acho que o estágio oportunizou totalmente essa questão de como tu te ver docente, porque tu realmente és docente. Tu tens uma **docência compartilhada**, tu tens outras pessoas trabalhando contigo, mas tu tens tua autonomia, tu tens o teu jeito de estar lá, de estar lá e de falar, enfim. Eu acho que isso oportuniza bastante o ver-se docente, né! Quando tu tens uma boa experiência, ou mesmo uma má experiência, tu tens uma questão de te ver docente.

L3 - E sobre a **docência compartilhada**, que eu sei que não é o foco, mas, como para as gurias, ajudou muito! Porque é alguém que tu conheces, com quem tu te identificas, com os mesmos princípios, ou não, né! Claro, tem os teus percalços no caminho, mas tu tens a segurança de poder ter alguém que está passando pelo mesmo processo que tu, e discutir sobre aquilo, né! Eu acho que isso foi o mais importante, assim, da docência compartilhada

As posturas adotadas por L2, L3 e L5 retomam elementos importantes para a formação de suas identidades docentes descobertos na vivência como estagiárias do curso de pedagogia no primeiro semestre do ano de 2014. Em **docência compartilhada** ecoa um sentido já dado que se relaciona ao modo como tal prática tem sido compreendida por Traversini (2012), situando-se como paráfrase. No entanto, ao mesmo tempo em que ecoa um sentido já dado, ressoa um sentido novo de trabalho colaborativo que, quando relacionado ao estágio, surge como afetação no processo de formação da identidade docente das licenciandas (polissemia) e aponta para um modo outro de perceberem o estágio e a si mesmas como aprendizes de professoras. A docência compartilhada aponta para o desejo de obscurecer o individualismo, valorizando o coletivo na forma de relações e trocas que denotam o desejo de não estar sozinho, nem sentir-se sozinho. Encontro, aqui, um sentido polissêmico, pois "Nesse ato de educar em parceria, ocorre uma (re)significação da docência e, conseqüentemente, das identidades docentes, visto que ele envolve disponibilidade, por parte dos sujeitos envolvidos, para negociar, fazer concessões e compartilhar" (MOURA, 2014, p. 41).

### 2.2.4 Efeito de sentido de estágio como tempo de mudanças

Segundo L2, o estágio curricular docente oportunizou que ela tivesse outra visão sobre o ser professor:

L2 - [...] o estágio na EJA **mudou** totalmente essa questão de eu ver a questão de ser professor. [...] Eu ainda estou pensando o que eu vou fazer, mas depois do meu estágio eu acho que **mudou muito** isso em mim, a questão de ser professor [...] L2 - E a questão do meu interesse na docência, isso **afetou muito** no estágio, como eu já tinha dito. Assim, não que eu vá ser professora, né [...]. Mas a questão é que eu pude visibilizar esse lugar de docente, que eu realmente não tinha.

L2 - Eu acho que a possibilidade da **mudança**, assim, a possibilidade da docência, realmente fazer a diferença, na minha vida e na vida das pessoas que estão envolvidas no processo. (grifos meus)

A paráfrase é encontrada no sentido estabilizado de que é trabalhando que aprendemos a trabalhar. Segundo Tardif (2000), trabalhar remete a aprender a trabalhar. As licenciandas dizem que o estágio mudou totalmente a sua visão do que é ser professora. Permitiu visibilizar o lugar de docente e mostrar a sua autoria e, ainda, proporcionou a descoberta de que o estar docente pode causar mudanças não só na vida do educando, mas também na vida da docente.

Outro fato acontecido durante a experiência de estágio das estudantes de pedagogia licenciatura merece destaque. O período do estágio curricular marcou a inserção das estudantes na profissão docente não só dentro, mas também fora dos espaços educativos, pois foi um tempo marcado por lutas políticas em um contexto de representações de precarização e desvalorização docentes. Cito as falas de L3, L4 e L5 como recortes que registram o sentimento das estudantes ao serem questionadas sobre como essas representações e esse momento de crise lhes afetaram.

**L3** - E estar lá no processo de greve foi importante assim, porque eu sempre apoiei as greves, mentalmente né, sem estar presente, e lá, a gente estava presente e **podia discutir isso, tanto com as professoras**, [...] porque a gente participava das reuniões pedagógicas, como com os alunos, **mas com os alunos principalmente**.

**L4** - E em todos os colégios que eu vou trabalhar dizem: Ai, tu tens certeza? Desiste que essa não é uma boa profissão! **E eu estou lá batendo martelinho** [...]. É, **é o que eu gosto de fazer**, [...] e **acho que eu me encaixo nisso**. [...] por enquanto **é o que vai me fazer feliz!**

**L4** - A gente não ganha um salário bom? Não, não ganha, Ok. A gente não é valorizada? Não é! Mas muitas outras profissões não são valorizadas, enquanto muitas profissões são muito mais valorizadas que a nossa, e isso nos deixa indignadas, mas eu não consigo fazer um trabalho medíocre

porque eu ganho setecentos reais, entendeu? **Foi a opção que eu fiz! Ninguém me obrigou a ser professora!**

**L5** - [...] Ah, eu acho também, **não vou ali ser uma pessoa que nem Jesus**, eu sou, estou aqui por amor, né, trabalhando por amor. Não! Só que a pessoa tem que ter bom senso assim [...]. Por que está precário? Por que tudo isso? Eu também não vou ficar ali e não fazer nada, acho que eu me coloco nesse ponto, assim, por que eu vou estar ali e eu não vou fazer nada?

A significação dada pelas estudantes marca a polissemia, pois não se sentem ameaçadas nem intimidadas pelas representações que circulam sobre a docência. L3 se sente importante por fazer parte do processo de discussão entre seus pares e com os alunos. L4 marca que a docência é a sua escolha, é o que lhe faz feliz. E L5 não aceita o discurso de que deve trabalhar por amor, mas mostra-se comprometida com a luta por melhores condições, não se intimida e nem deseja alimentar a precarização. Percebe-se que as licenciandas compreenderam o estágio como um momento de mudanças que elas acolhem e, também, que afetam suas identidades docentes em formação. Em seu discurso,

[...] as licenciandas apontam mudanças significativas na maneira como compreendem o exercício da docência, realizando um movimento polissêmico de resignificação de tais representações. Enquanto alguns aceitam a representação de precariedade da profissão encampando-a em seu fazer pedagógico e, assim, reafirmando-a, outros, como as estagiárias entrevistadas, são interpelados em sujeitos indignados que querem mudanças. (MOURA, 2014, p. 55).

Os discursos licenciandos denotam desejo de mudanças e participação em ações que levem a essas mudanças, apoiadas na crença de que mudanças não são apenas desejáveis, que os docentes não podem ficar ali acomodados sem fazer nada, devem buscar e promover essas mudanças desde suas práticas, visto que são possíveis e precisam ser realizadas.

As afetações nas identidades docentes em formação, provocadas no estágio, apontam para a constituição da humana docência, permitindo resignificar sentidos historicamente construídos. Elas convocam para a desconstrução das representações de uma docência submissa e em crise, assinalando sua valorização e assunção. Portanto, o estágio curricular foi atravessado por afetações que colaboraram na constituição de identidades docentes mais humanas e comprometidas, transformando as angústias e aflições iniciais em encantamento e/ou confirmação da escolha pela educação e pela docência (MOURA, 2014, p. 57).

Esclareço que foram muitos os efeitos de sentido que ressoaram nos dizeres licenciandos. Estes, por mim interpretados, são apenas alguns deles que utilizei

como resposta à minha pergunta de pesquisa e a outras questões que me interpelaram. Esclareço que o

[...] estágio curricular proporcionou afetações positivas, constituindo-se em “terreno” especialmente fértil para a formação das identidades docentes das licenciandas. Ele pode fornecer subsídios importantes para a universidade com vistas à formação para uma docência mais humana, responsável, sensível, atenta e dialógica. Os efeitos de sentidos identificados permitem fazer tais afirmações, ressaltando-se que é possível lê-los desde as conexões que estabelecem entre si em função da história de aprendizagens escrita pelas pedagogas em formação. (MOURA, 2014, p. 57).

### 3. ANÁLISE DE DISCURSO<sup>7</sup>

A Análise de Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, doravante chamada de AD, surgiu nos anos 60 do século XX. Originou-se do interesse de estudiosos sobre a linguagem e suas diversas maneiras de significar, conjugando a língua com a história. A AD constituiu-se como disciplina teórico-metodológica, correspondendo 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.

Como disciplina de interpretação que vincula linguagem e contexto, questiona a Linguística pelo apagamento da historicidade e interroga a transparência da linguagem sobre a qual se fundamentam as Ciências Sociais, áreas do conhecimento com as quais mantém um vínculo de filiação. A esse respeito, Pêcheux (2011b, p. 291) lembra que a

[...] análise de discurso não pretende instituir-se especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos que exponham o olhar leitor em *níveis opacos na ação estratégica de um sujeito* (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito de interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que daí emerge, como discurso-outro, discurso de um outro, ou discurso do Outro).

Considerada um novo campo disciplinar, a AD é uma disciplina de entremeio que se propõe, enquanto campo de análise, a interpretar o processo de significação desde as relações estabelecidas entre a linguagem e a exterioridade. A esse respeito, cabem algumas considerações em função do modo como a designação “disciplina de entremeio” tem sido diferentemente considerada. Consoante adverte Ferreira (2010, p. 20), ao buscar subsídios em Eni Orlandi, essa condição da AD se justifica pelo fato de ela se constituir

[...] às margens das chamadas ciências humanas, entre as quais ela opera um profundo deslocamento de terreno [...]. Os conceitos que a AD traz de outras áreas de saber, como a psicanálise, o marxismo, a linguística e o materialismo histórico, ao se integrarem ao corpo teórico do discurso,

---

<sup>7</sup> Destaco que, a fim de oferecer outro recurso à compreensão de conceitos nucleares na Análise de Discurso, apresento, como Anexo I, um Glossário no qual os conceitos são tratados como verbetes e, de modo sintético, explicados.

deixam de ser aquelas noções com os sentidos estritos originais e se ajustam à especificidade e à ordem própria da rede discursiva.<sup>8</sup>

Além disso, a AD se dá no batimento entre descrição e interpretação, em um processo de atualização e interpretação de que decorre a evidenciação de sentidos. Ela fornece ao analista um dispositivo teórico-metodológico, contudo, os caminhos são traçados pelo analista segundo os estranhamentos que o discurso lhe provoca. Segundo Augustin (2003, p. 5), a AD

[...] não funciona como um modelo ao qual o material de análise deve ser encaixado. Ao contrário, ela fornece um dispositivo teórico de análise que nos permite tratar o discurso em relação aos processos de significação que o constituem, através de seus mecanismos de funcionamento.

A Análise de Discurso compreende o sujeito como ideológico, orientado por formações imaginárias, assujeitado pela ideologia e se constituindo ao sabor da movência dos sentidos. Olha o sujeito como posição discursivo-enunciativa, sujeito feito e efeito de linguagem, que se constitui com os sentidos. Este olhar se deve ao fato de que a AD entende que existe um atravessamento da ideologia no funcionamento da linguagem, levando o sujeito a flutuar de uma posição a outra sem que seja ele a origem dos sentidos. Por isso, o sentido não é algo já dado, evidente ao falar. Deslocando-se os sujeitos por posições discursivo-enunciativas diferentes, os sentidos deslizam e sempre podem ser outros. Pêcheux (2008, p. 53) afirma que:

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

A AD implica permanentes movimentos de ressignificação de sentidos, tendo como princípio a ruptura com a fixidez e com a ideia de que a linguagem é transparente. Entende a linguagem como opaca porque sujeita ao equívoco. O significado não está colado na palavra, visto que ele depende da posição do sujeito que enuncia, bem como das condições de produção de seu discurso.

A inclusão das condições de produção como elemento crucial para a realização da análise marca o diferencial da AD francesa, que se propõe a um

---

<sup>8</sup> A esse respeito, cf. FERREIRA, 2005 e SANTOS, 2013.

exame para além do texto, contemplando o “efeito sujeito” e também “a situação” nos processos de significação de uma formação discursiva: “Em suma, a AD objetiva mostrar – quanto ao sujeito, à relação mundo/linguagem e ao sentido – que estes não são transparentes e que devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição” (ORLANDI, 1996, p.111). A autora compreende o discurso como resultado de uma produção, “[...] um lugar particular entre língua e fala” (op. cit., p.114), considerando as condições de possibilidade do mesmo. Entre essas condições de possibilidade está a ideologia, apontando o processo de constituição do sujeito e do sentido. Orlandi (1996, p. 117), citando Pêcheux (2009), afirma que “não existe discurso sem sujeito”, e complementa dizendo que “não existe sujeito sem ideologia”. Esclarece que “[...] o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído” (p.37), pois

[...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. (ORLANDI, 1996, p.36-37).

Se falar em sujeito diz respeito antes a uma posição assumida do que a um organismo humano individual, tal compreensão remete ao fato de que os sentidos em luta estabelecem relações de antagonismo e de identificação que se manifestam em posições de sujeito que refletem confronto entre saberes. Os sentidos estão sempre em movimento, sujeitos à ressignificação, dependendo do contexto histórico, social, político, econômico e cultural no qual são produzidos.

### 3.1 HISTÓRIA E QUADRO EPISTEMOLÓGICO

A Análise de Discurso Francesa é uma disciplina de entremeio que surgiu, 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.

Para a AD, a teoria deve possibilitar mecanismos de utilização para além da aplicação automática da teoria, e a própria AD, em sua constituição, passou por três momentos principais que não devem ser entendidos como fases, mas como reconfigurações e processos permanentes marcados por continuidades, inflexões e reformulações. Como diz Malidier 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.

Ao longo de sua história, a AD apresenta conceitos e metodologias analíticas no intuito de mostrar que é possível questionar o funcionamento da linguagem, apontando manifestações e ecos que a significam e estão disponíveis para que possamos interpretá-la. Essa interpretação proposta pela 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”.

O quadro epistemológico da AD aponta para a articulação de três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. Segundo Pêcheux e Fuchs (1993, p. 163-164), as colaborações dessas três áreas de conhecimento para a constituição do quadro teórico da AD foram as seguintes:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendia aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Os autores explicam, ainda, que essas três regiões são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). 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 (2010, p.20) esclarece, ainda, que embora a Análise de 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.

Ferreira (2003) corrobora com as afirmações de Orlandi (2010), destacando que se faz necessário deixar evidente que a Análise de Discurso Pêcheuxiana, 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:

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. (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2011, p. 15-16).

Os primeiros passos na estruturação da AD como forma de conhecimento ocorreram em 1969, quando Pêcheux apresenta sua obra fundadora, a *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, sob a forma de uma máquina discursiva que, entretanto, contempla aspectos teóricos com os quais Pêcheux se propõe a trabalhar sobre o discurso e aos quais retorna em produções posteriores.

Segundo Piovezani e Sargentini (2011, p. 43), “É pela construção de um dispositivo informático que começa a aventura teórica do discurso”, no intuito de trabalhar sobre o discurso e responder como o texto significa, do ponto de vista de uma teoria do discurso, utilizando conceitos fundantes que migraram de outras áreas do conhecimento, mas que passaram por reconfigurações. Desse modo, a Análise

do Discurso surge, afetada pela conjuntura histórico-política da França na segunda metade da década de 1960, entre 1966 e 1968, sob a dupla influência do linguista Jean Dubois e do filósofo e pesquisador Michel Pêcheux. Segundo Maldidier (2011, p. 40-41), o ponto de partida da AD se deu em

Uma época em que o estruturalismo é triunfante, em que a “ciência” linguística promete novos avanços principalmente por meio da chegada da gramática gerativa. Paralelamente, o marxismo althusseriano agita os pensadores da ortodoxia e “autoriza” a abertura em direção à psicanálise.

Ao longo de sua constituição, a AD foi passando por processos de reconfiguração e, aos poucos, burilando o dispositivo analítico e sua estrutura, entretanto, nunca abandona os conceitos nucleares que lhe permitem “[...] 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” (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2011, p. 15). Neste percurso, Pêcheux vai apontando as teorias com as quais dialoga e suas fragilidades, mostrando que, no caso das ciências sociais, elas se apoiam na crença da transparência da linguagem, ao mesmo tempo em que pontua, como novidade, a opacidade da mesma. Dito de outra forma, a leitura (escuta) proposta por Pêcheux expõe o olhar leitor à opacidade do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres. Como pontuado antes, ele problematiza a possibilidade de literalidade dos significados do texto e se interessa pelo funcionamento da linguagem, considerando sua relação com a exterioridade, ou seja, “[...] simultaneamente, o estudo dos fenômenos discursivos, inerentes aos registros da fala e do texto, defrontam-se com um espaço mais vasto, o da leitura e da interpretação” (PÊCHEUX, 2011a, p. 227).

Reiterando o que se disse até agora, e pormenorizando o dito a partir de Pêcheux, no processo epistemológico da AD, é importante destacar que o próprio autor considera que ela passou por “três épocas” complementares no seu processo de constituição como disciplina de interpretação.

Segundo Pêcheux (2010a), a AD, em um primeiro momento, ao qual propõe a nomenclatura AD1, “[...] trabalha sobre um corpus fechado de sequências discursivas, selecionadas [...]”, considerando suas condições de produção “estáveis e homogêneas” (p.312). Para Pêcheux (2010a, p. 313), a AD1 acomodava

procedimentos baseados na homogeneidade enunciativa que a tornava vazia de sentido, com

[...] um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as máquinas discursivas constituem unidades justapostas. A existência do outro está pois subordinada ao primado do mesmo.

Em um segundo momento, nomeado por Pêcheux de AD2, a disciplina passa por um deslocamento teórico, no qual reconfigura-se, incorporando aos conceitos fundantes os de ideologia e sentido, elementos que pulsam e afetam ao serem materializados por meio do discurso que está, por sua vez, materializado na língua. Neste momento é introduzido o conceito de interdiscurso, com o objetivo de mostrar a exterioridade específica que invade os discursos, tomando como objeto as formações discursivas<sup>9</sup> e as relações de força desiguais dos processos discursivos considerados, até então, como máquinas discursivas estruturais, optando, desde então, pela abordagem dos processos discursivos através do efeito de assujeitamento ao pré-construído e aos Aparelhos Ideológicos de Estado apontados por Althusser.

Na AD2, após o processo de reconfiguração, Pêcheux (2011a, p. 228) pensa a língua como “[...] um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades”. Segundo o autor, devido aos confrontos de várias tendências, a língua tem sido posta em causa pelos trabalhos da análise de discurso, no que se refere a

Essa posição que privilegia a justaposição tipológica dos contrários (e suscetível de desembocar em certos casos – através da multiplicação de “línguas” contrastivas metafóricas – sobre um esvaziamento epistemológico da língua apresentada como um reino ilusório, tiranizado pelos fantoches da gramática). (PÊCHEUX, 2011a, p. 229).

Esta visão apontou para a necessidade de um terceiro momento de reconfiguração da AD, tomando por objeto essencial um trabalho que considera a heterogeneidade discursiva. A partir do terceiro momento, a AD3, as pesquisas “[...] tomam essencialmente por objeto o trabalho da heterogeneidade discursiva no jogo das contradições sócio-históricas”. Neste ponto de vista, “[...] analisa-se uma

---

<sup>9</sup> Noção tomada de empréstimo a Michel Foucault.

sequência na sua relação com seu exterior discursivo específico [...] e em relação à alteridade discursiva com que ela se defronta, ou seja, o campo sócio-histórico do qual ela se separa [...]" (PÊCHEUX, 2011a, p. 229).

No terceiro e último processo de reconfiguração Pêcheuxtiano, a AD3, o discurso passa a ser considerado como estrutura e acontecimento enunciativo. Entretanto, a AD não é tomada como disciplina fechada em si mesma, visto que continua aberta aos pontos de interrogação que possam surgir, estando suscetível a releituras e reconfigurações, sujeita a continuar marcada por continuidades, inflexões e reformulações.

### 3.2 A “CAIXA DE CONCEITOS”

A análise de discurso francesa, fundada por Michel Pêcheux, propõe uma articulação entre o linguístico e o social. Como o próprio nome indica, o seu objeto de estudo é o discurso. Relacionando a linguagem à sua exterioridade e considerando o político e o simbólico, não trabalha a língua enquanto sistema abstrato.

Segundo Orlandi (2010), 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. Mais do que uma transmissão de informação, 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 afirmar 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” (op. cit., p. 118).

Como se disse antes, Pêcheux considera o discurso tanto estrutura como acontecimento em função de sua base material ser a língua e ele se constituir a partir de relações tensas entre processos parafrásticos e polissêmicos. Orlandi (2010, 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. (p. 36).

Desse modo, podemos dizer que a AD considera que o discurso se materializa em uma estrutura, a língua, e que se constitui em acontecimento por sua permanente atualização e abertura para diferentes significações. 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 (2010) anuncia que tanto a AD não entende a língua como um código que transmite mensagens de modo linear quanto entende 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, 2010, p. 45) haja vista que "[...] a materialidade específica (particular) da ideologia é o discurso, e a materialidade específica (de base) do discurso é a língua" (op. cit.).

Os dizeres são como teias, pois 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 o fio do dizer carrega muitas vozes. Trabalhar com a descrição e interpretação da formulação e circulação dos sentidos implica ir além de um significado estável, único. Considerar a pluralidade de significações autoriza a evidenciar que há sentidos que escapam. A AD, ao assinalar a não transparência da língua, aponta para uma opacidade que remete o dizer ao equívoco. 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 (2010, 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”.

Michel Pêcheux (2008, p. 51), 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, e 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” (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.

Um outro princípio relevante para a AD é que 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 ativa, movimenta e caracteriza as conjunturas de produção de um dizer, “as margens do dizer”, como pontua Orlandi (2010, 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, 2010, p.30).

Considerando as condições de produção de um discurso e os saberes que nos afetam, 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. 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, um lugar de enunciação no discurso, sujeito que produz sentidos em um determinado contexto, sujeito cindido, descentrado, feito e efeito de linguagem, habitado por formações imaginárias, sujeito deslizando 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, da negociação, assujeitado e, ao mesmo tempo, produtor de sentidos, um sujeito interpretante.

Como o discurso é entendido como efeito de sentidos entre interlocutores, faz-se necessário conceituar sentido sob a visão da AD. Segundo Ferreira (2003, p. 193),

O sentido tem seu processo de constituição como algo fundamentalmente histórico, vinculado a um trabalho de rede de memória: assim como ocorre com o sujeito, o sentido nunca é individual, nem tampouco apresenta-se como já produzido. A Análise de Discurso vai deter-se precisamente no processo de produção dos sentidos, através de procedimentos que desvendem a historicidade contida na linguagem em seus mecanismos imaginários.

Para elucidar como se dão esses mecanismos imaginários, é preciso abordar o conceito de ideologia. Reiterando que a AD corresponde à análise dos efeitos de sentido entre locutores, vinculando linguagem e contexto, destaca-se que ela assume um compromisso que subentende o vínculo linguagem, sociedade e história. Ela trata, por conseguinte, do processo de constituição do fenômeno linguístico, operando com a noção de formação discursiva enquanto componente da formação ideológica. As formações discursivas são compreendidas como matrizes onde se articulam os sentidos formulados através do discurso. Elas também revelam

diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível através da percepção dos deslizamentos de sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. A ideia-chave que termina por possibilitar isto encontra ressonância no fato de que, nos deslizamentos de sentido, nada desaparece. Pelo contrário, ocorre resignificação dos sentidos, atualização dos mesmos. A ideologia, nesse campo teórico-prático, surge como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que a signifique. Portanto, ela é espaço de contradição e não apenas de ocultamento – forma de representação do real (que reflete e refrata) visto que, além de possuir um sentido, remete a algo fora de si mesma.

Tanto os sujeitos (interlocutores) quanto os referentes participam do discurso, ao passarem pelo filtro das formações imaginárias<sup>10</sup>, como resultado de um trabalho discursivo constitutivamente ideológico. “Elementos que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 2009, p. 82), estas formações são resultantes de processos discursivos anteriores e se encontram atravessadas pelo já dito e pelo já ouvido, por meio de que se constitui a sua substância.

Pêcheux faz a primeira menção à interpelação ideológica do indivíduo em sujeito no texto *Análise Automática do Discurso* (AAD69). 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 a identificação do sujeito do discurso com a FD que o domina. Portanto, este é um 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 (2009), entre “[...] os pontos A e B”, enfim, um nexos com a estrutura social e com a ideologia. Pêcheux e Fuchs (1993, 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, decalcá-las exatamente.

Michel Pêcheux (2009), em seu trabalho **Semântica e Discurso**, retoma a concepção de ideologia de Althusser assim como a concepção sobre Aparelhos Ideológicos de Estado, promovendo um afastamento em relação a algumas ideias althusserianas. 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 acrescenta que “[...] a ideologia (relação imaginária com as relações reais) tem uma existência material” (op. cit.), 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” (op. cit., p. 92). Ela reflete uma relação social que está permeada por representações desta mesma relação social, se materializando nas práticas sociais de que os sujeitos são protagonistas.

Pêcheux (2009, p. 145) diz que, no interior mesmo dos AIEs, se trava ininterruptamente a luta de classes visto que “[...] esses AIEs constituem simultaneamente e contraditoriamente o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”. Dessa forma, a atividade discursiva pode ser percebida como uma das formas de manifestação da ideologia, praticada pelo sujeito interpelado ideologicamente e, por conseguinte, assujeitado. Ela 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.

Ao falar em formações ideológicas, ele resume sua ideia básica segundo a qual “[...] *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*” (p. 160, grifos do autor). Isto é, existe uma estreita relação entre o sentido que expressam e as posições assumidas pelos sujeitos que as utilizam. Essas posições remetem a formações ideológicas que estão vinculadas diretamente às formações discursivas (lugar de constituição do sentido), ou seja, ao que pode e deve ser dito. O autor relaciona o surgimento das FD 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 (1993, 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) (p.169).

Conforme Orlandi (2010, 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. Assim, a discursividade é inaugurada pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito.

Orlandi (2010, 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, fazendo a intermediação entre o sujeito e as condições de produção, levando o sujeito a flutuar entre uma posição e outra produzindo sentidos. 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 significativa aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. (grifos da autora).

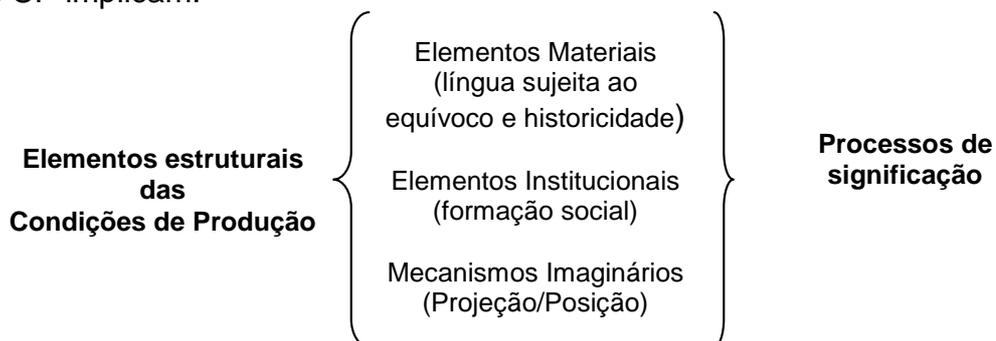
Nesta definição, a ideologia é “[...] função da relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 2010, p. 47), resultando nos múltiplos sentidos que constituem os sujeitos em suas relações de poder e dominação, que são flutuantes, passíveis de ruptura e ressignificação. Orlandi (2010, p. 47-48) 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 ideologia está carregada de memória sócio-histórica e memória institucional. Orlandi (2010, 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). Em outro 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 trabalhados pelo equívoco. Essas injunções estão presentes no modo como o discurso se textualiza” (ORLANDI, 2001, p. 110).

Segundo Pêcheux e Fuchs (1993, p. 77), 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 (2010b) e com Orlandi (2010, p. 128), que são três os fatores que derivam das condições de produção do discurso, constituindo formações imaginárias: “[...] 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” (id. *ibid.*, p. 127).

Eni Orlandi (2010, p. 40), ao falar a respeito desse assunto, refere-se ao que as CP implicam:



**Figura 1 – Elementos estruturais das CP**

Michel Pêcheux (2009), 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 (contexto, situação na qual aparece o discurso).

Para a AD, as formações discursivas representam formações ideológicas e remetem aquilo 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 manifestação/materialização da formação ideológica, lembrando que o trabalho ideológico é um trabalho da memória.

Orlandi (2010, p. 31) elucida que a memória, 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 que chamamos de memória discursiva: 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” (p. 32). E complementa informando que o interdiscurso é “[...] todo o conjunto de formulações feitas, e já esquecidas, que determinam o que dizemos” (p. 33).

Outro conceito nuclear na AD é o de intradiscurso, que se refere aquilo que é dito em um determinado momento em condições dadas. Orlandi esclarece a respeito da relação entre intradiscurso e interdiscurso, anunciando que “[...] para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (2010, p. 33). Para uma melhor compreensão da diferença entre interdiscurso e intradiscurso, Orlandi (2010, 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.

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 FD 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 intradiscorso. (COURTINE, 2014, p. 83-84).

Para a AD, “[...] o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer [...]”. Portanto, o esquecimento é estruturante do interdiscurso. Orlandi (2010, p. 35-36) explica que os esquecimentos são estruturantes da constituição de sentidos e sujeitos, não havendo possibilidade de sujeito e sentido se fazerem na ausência do esquecimento não-voluntário tanto no nível enunciativo (ou referencial) quanto ideológico:

Quando nascemos os discursos já estão prontos, já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ‘ilusões’ não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos ‘esquecem’ que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam, retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras.

Orlandi (2010) clarifica que, segundo Pêcheux, existem duas formas de esquecimento. O esquecimento nº 1, ou ideológico, segundo o qual, ao falarmos, pensamos ser a fonte do sentido, esquecendo que, para significar, retomamos sentidos já existentes. Pêcheux manifesta que “[...] apelamos para a noção de ‘sistema inconsciente’ para caracterizar [...] o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (2009, p. 173).

E o esquecimento nº 2, ou enunciativo (referencial), que estabelece que, ao falarmos, o fazemos de uma maneira, pensando que só poderia ser dito deste modo, existindo uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo: um “[...] esquecimento pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (op. cit.).

Pêcheux (2008, p. 51), ao falar sobre um deslocamento realizado pelos estudos da linguística, menciona a divisão entre dois espaços que parecem remeter à paráfrase e à polissemia respectivamente: o espaço da “[...] manipulação de

significações estabilizadas, normalizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformação do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido” (p. 51). O autor acrescenta, depois, que de modo intrínseco, todo enunciado está sujeito a coverter-se em outro, deslocando-se discursivamente de um sentido para evocar um outro. A relação estabelecida entre derivas possíveis, o discurso-outro e a interpretação também é mencionada por ele. Da mesma forma, ao supor essa possibilidade, ele parece remeter ao efeito metafórico enquanto, mais do que apagamento, transferência de sentidos, portanto, ressignificação que pode ser realizada pelo sujeito ao produzir um lugar de interpretação e inscrever o seu dizer no repetível histórico.

Orlandi (2010; 2012) sustenta que o funcionamento da linguagem se dá na tensão entre paráfrase (o já-dito, a estabilização) e polissemia (o a se dizer, a ruptura), pois todo dizer contempla a memória (constituição/paráfrase/estrutura) e a atualidade (formulação/polissemia/acontecimento). É nesse jogo que os sujeitos e os sentidos se movimentam e se significam. Isso acontece porque o real da história é passível de ruptura, assim como a língua não é transparente, mas sujeita ao equívoco.

Segundo a autora, esta tensão mostra o confronto entre o simbólico e o político, porque o discurso é o lugar de trabalho da língua e da ideologia haja vista a ideologia se materializar no discurso. Pela repetição, o sujeito e os sentidos estão sempre buscando o novo, o possível, e isso se dá em um espaço administrado por relações de poder dentro de uma sociedade que é constituída de modo hierarquizado. Sendo assim, o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo de seu dizer.

Em dois outros trabalhos, a autora também problematiza tais modos de funcionamento parafrásticos e polissêmicos. Em **Discurso e leitura**, a autora traduz polissemia como uma multiplicidade de sentidos e a paráfrase como sendo o mesmo sentido que adquire formas diversas. Segundo ela, é impossível ignorar a importância da primeira por nela se fundamentar a atividade do dizer. Quanto à paráfrase, ela corresponde à ação “[...] da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional” (ORLANDI, 2010, p. 86). Dessa forma, a polissemia está para a variação assim como a paráfrase está para a sedimentação histórica dos sentidos, para sua legitimação em termos

institucionais. E a "[...] tensão entre estes processos manifesta-se de várias maneiras: na existência da regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é e do que pode ser, do estabelecido e do que muda, etc." (op. cit., p. 86).

Em **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico, Orlandi (1996, p. 93) adverte que a separação entre paráfrase e polissemia não é evidente nem permanente – “[...] onde está o mesmo, está o diferente”. Fenômeno que decorre do modo de funcionamento discursivo da mudança que, mesmo quando promove alguma ruptura, o faz a partir de uma relação com o mesmo e se constitui, então, enquanto retorno e interpretação do mesmo, do já dito. Tal relação implica uma outra: a relação com a repetição. Esta pode, então, assumir três formas: “[...] repetição empírica (exercício mnemônico que não historiciza); repetição formal (técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza); repetição histórica (a que inscreve o dizer no [...] interdiscurso)” (p. 70).

A título de retomada de concepções abordadas nesta seção, na **Figura 2** constam os conceitos nucleares na Análise de Discurso francesa Pêcheuxiana de modo abreviado:

**Figura 2** – Caixa de conceitos da AD



### 3.3 TAREFAS DO ANALISTA DE DISCURSO

Na AD, o analista assume uma relação diferente com a linguagem. Surpreende sentidos e é surpreendido por eles. 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”. As autoras destacam que “[...] 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” (p. 824). Para a AD, como esclarece Orlandi (2010, 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. (grifos meus).

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 (des)entendê-los ou (re)entendê-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.

Orlandi (2010, 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”. A análise é 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 (2010), 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” (p.61), para que consiga descrever o gesto de interpretação daquele que constituiu o sentido em análise.

É preciso, também, que o analista entenda que ele próprio está envolvido na interpretação, pois a descrição é uma interpretação, o que resulta na necessidade de produção de “deslocamento de sua relação de sujeito com a interpretação” (p.61), porque o analista trabalha no entremeio entre a interpretação e a descrição. 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, ao elaborar as bases de uma teoria materialista dos sentidos em **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio, lembra uma premissa de 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, 2009, 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, por ser uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em dado momento histórico, 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 de Discurso francesa 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, 2008, p. 26, grifos do autor). Ao analista cabe se constituir numa posição na qual desliza 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 para além do que a língua, como sistema, oferece à sua vista:

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 significante: 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, 2010, p. 72).

Sendo assim, o processo de escolha e refinamento do *corpus* a ser analisado 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. 286) 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*. (p. 827).

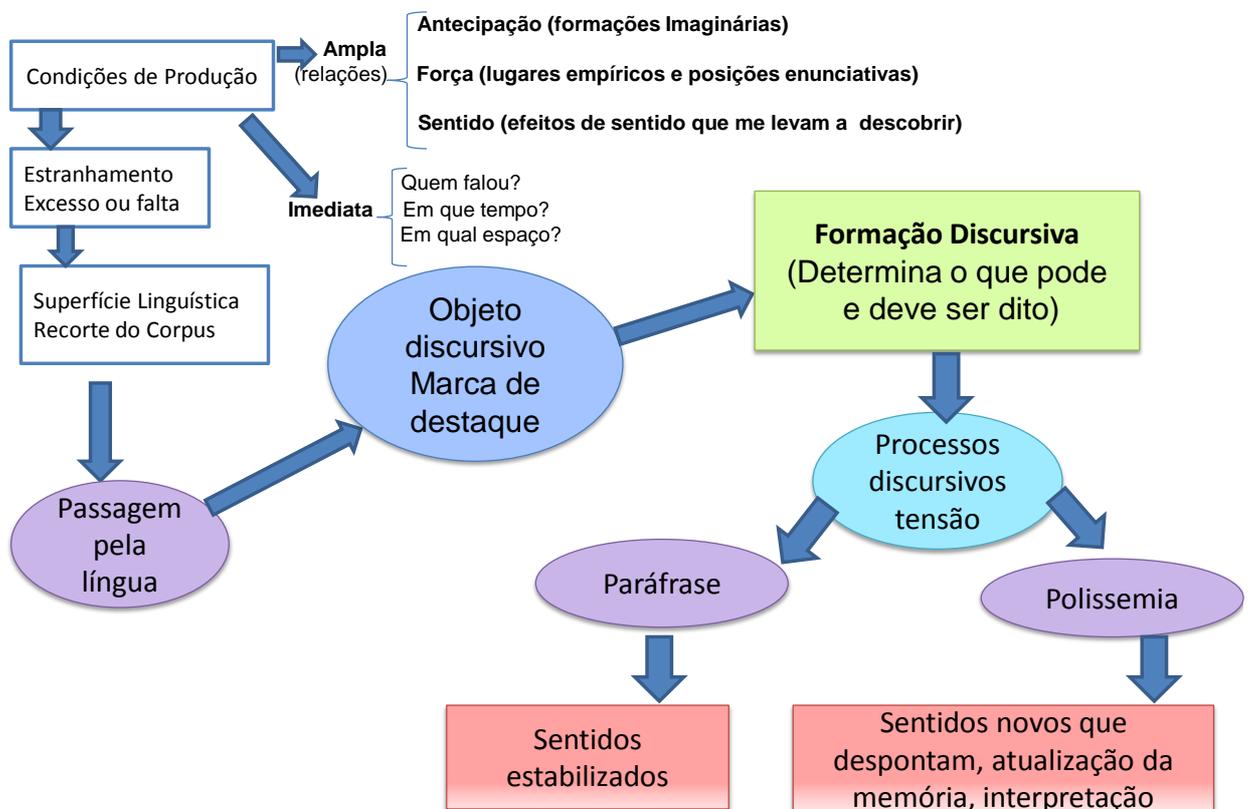
Para que a análise signifique é preciso, também, que o analista, na escolha do *corpus* analítico, se utilize de critérios que atendam aos objetivos da análise, ou seja, respondam à pergunta de pesquisa. A análise de discurso procura evidenciar o funcionamento do discurso e toma como questão o modo como o texto significa.

Para a efetivação da análise, Pêcheux e Fuchs (1993) propõem certos movimentos, reiterados por Orlandi (2010) (**Figura 3**):

- a partir de determinada superfície linguística, que é o texto, o analista escuta 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 determinadas formações discursivas evidenciadas, de acordo com o jogo de sentidos nele contemplados, ou seja, vai esclarecer as relações do discurso com as formações discursivas;
- a seguir, o analista procura relacionar as formações discursivas contempladas no jogo de sentidos e destacadas pela análise, apontando para as formações ideológicas naquelas materializadas e, assim, para a compreensão dos processos discursivos em jogo.

**Figura 3 – A análise em movimentos**

### Etapas da Análise



**Fonte:** Material produzido pela autora.

Consoante mencionado por mim na seção em que abordo a caixa de conceitos da Análise de Discurso, e ratificado aqui, outro ponto importante no processo de análise/interpretação são as condições de produção do discurso, que compreendem os sujeitos e a situação, mas, também, a memória que as aciona, considerando duas dimensões: o contexto imediato das circunstâncias da enunciação (sentido estrito de CPs) e o contexto sócio-histórico e ideológico (sentido amplo de CPs). Quando algo é dito, são convocados sentidos da memória discursiva que sustentam o dizer, carregando algo que foi dito antes. A memória do dizer, vinda de fora, determina e afeta a maneira como o sujeito significa. Essa memória discursiva se configura como importante conceito da AD – o “interdiscurso”.

Nesse sentido, Orlandi (2010, 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 de Discurso busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos, sem se preocupar com uma verdade oculta no texto. Orlandi (2010) reforça que, na busca de evidenciar efeitos de sentidos, o analista de discurso, ao interpretar as materialidades discursivas, a partir de dispositivos de análise determinados por ele, busca apontar efeitos de sentidos que ressoam de relações postas em jogo ideologicamente em condições e posições dadas.

Por fim, reitero que a análise não pode prescindir das condições de produção do discurso, que, nesta pesquisa, contemplam o acontecimento do estágio curricular obrigatório como possível elemento de afetação das identidades docentes das professoras regentes que acolhem estagiárias em suas turmas, interpeladas em sujeito pela ideologia na condição de educadoras. Como tal, elas são afetadas por dizeres sobre a docência que circulam no contexto sócio-histórico, pelos espaços nos quais se dá a formação e pelas representações sociais e midiáticas que fazem circular sentidos múltiplos sobre o ser docente.

## 4 ESTÁGIO CURRICULAR E IDENTIDADES DOCENTES

### 4.1 ESTÁGIO CURRICULAR

Muitos são os pressupostos e as concepções que ressoam no conceito de estágio curricular. 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).

Para Pimenta (2001, p. 21), “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]”, etapa que, segundo essa mesma autora, costuma ser designada como a “parte mais prática” dos cursos de formação, quando comparada com as disciplinas consideradas como sendo a “parte mais teórica” (2001, p. 21). A prática é entendida como ação. Mas como se dá essa ação? De onde parte esse movimento? Do conhecimento adquirido na formação docente, do conhecimento absorvido das vivências no contexto educativo ou do reconhecimento das necessidades dos sujeitos alunos que o compõem? Seria esta ação norteada por políticas de formação, pelo senso comum ou por ideologias e pontos de vista que abordam a educação como elemento de transformação social?

Ao falar em estágio docente, faz-se necessário abordar um elemento indissociável do mesmo que é a arte de ensinar. Esta habilidade de lançar mão das técnicas e subsídios que se fazem necessários ao processo educativo é denominada “didática”. Pimenta e Lima (2004, p. 83) referem-se à didática como “A ciência que tem por objeto de estudo o ensino-aprendizagem [...]”. A Didática é considerada uma área da Pedagogia – Ciência da Educação – dedicada à prática social da arte de ensinar e aprender.

Segundo estudos propostos na disciplina *Didática, Planejamento e Avaliação* do curso de formação em Pedagogia na FAGED/UFRGS<sup>11</sup>, considera-se que didática e currículo precisam estar integrados, devendo a didática contemplar três dimensões, *o quê*, *por quê* e *para quê*, de modo a dar conta de sua definição como área da pedagogia que tem por objeto o estudo do ensino-aprendizagem. Esse modelo de didática deve ter objetivos claros, lançar mão da teoria para sustentá-los, estar a serviço de quem ensina e de quem aprende, fundando-se, assim, nos diversos elementos do contexto educativo. Entretanto, cabe destacar que o conceito atual e “idealizado” de didática como prática educativa nem sempre está presente nas ações pedagógicas institucionais, apesar de, muitas vezes, nomeado em Projetos Políticos Pedagógicos e/ou Regimentos Escolares, num movimento em que o registro escrito sobre a prática destoa da prática executada. Segundo Pimenta e Lima (2004, 2013), dois modelos principais de prática pedagógica têm se materializado: a prática instrumentalista (ou prática como metodologia) e a prática como modelo a ser imitado.

A prática como metodologia reduz o trabalho pedagógico ao como fazer, consistindo em uma abordagem técnica que implica no desenvolvimento de habilidades instrumentais adquiridas através de treinos e rotinas. Para Pimenta e Lima (2004, p. 38), “Embora sejam importantes, essas atividades não possibilitam que se compreenda o processo de ensino como um todo”. Nesse contexto, não há espaço para o professor reflexivo, que desenvolve habilidades de acordo com as situações vivenciadas. Entretanto, embora a teoria promova a formação crítica e reflexiva, o mito da metodologia é muito presente nos espaços de formação docente: “*o mito das técnicas e das metodologias*” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41, grifos das autoras) está presente nos anseios dos alunos, entre professores e, principalmente, em políticas governamentais de formação de professores, como reflexos de políticas orientadas pelo Banco Mundial que reduz a formação docente a “[...] mero treinamento de habilidades e competências” (op. cit., p. 41).

As autoras fazem uma crítica à didática instrumental das disciplinas práticas por essas gerarem a ilusão de igualdade para as situações de ensino, originando a

---

<sup>11</sup> Disciplina sob regência da Professora Maria Bernadette Castro Rodrigues até o primeiro semestre do ano de 2014, abordando pressupostos didáticos do livro *Planejamento como Prática Educativa* de Danilo Gandin.

falta de nexos entre a teoria e a realidade dos espaços educativos. Para esclarecer a crítica à didática instrumental, as autoras apresentam as reflexões de Vera Maria Candau no livro **Didática em questão**, publicado em 1984, e sua proposta de que é preciso superar uma tal didática, que se assemelha aos processos industriais na busca de resultados homogêneos, e partir para uma didática fundamental que deve estar fundada na realidade existente, sugerindo que:

[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 38-39).

Outra concepção de prática que produz e reproduz o modelo tradicional de educação é a prática por imitação de modelos aprendidos. A prática de estágio curricular como imitação de modelos observados está assim conceituada por Pimenta e Lima (2004, p. 36):

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar modelos sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

Nos dois modelos apresentados, percebemos uma prática que destoa dos estudos críticos e analíticos propostos pelas Ciências Sociais, com vistas às necessidades e situações educativas que se apresentam no cotidiano das instituições de ensino e nos demais espaços educativos. Esses dados remetem à questão norteadora do livro de Álvaro Vieira Pinto (2003): **Quem educa o educador?** Levam, também, a refletir sobre a questão de como “o educador se educa”, olhando para a formação de si como um ato de autoria ligado à formação de sua(s) identidade(s) docente(s), visto que educar é um ato social permanente/continuado.

Falando em educação como ato social, torna-se imprescindível o exercício da reflexão. Mas que fundamentos utilizar para refletir sobre o mundo? Nesse momento, torna-se necessário conceituar, brevemente, outro componente do estágio curricular, a teoria. A esse respeito, Pimenta (2001, p. 92) assinala que “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação”.

Após discorrer a respeito de estágio, prática e teoria, cabe trazer mais um elemento que provoca a pensar a questão da prática como instrumento reflexivo aliado à teoria, como atitude que permite ao educador transformar a si mesmo e aprimorá-la. Pimenta (2001, p. 92) retoma Marx, dizendo que “não basta conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo”. Essas palavras demonstram que, para Marx, não basta conhecermos algo, é necessário que tomemos a atitude de mudar. Essa atitude de mudança, o autor chama de *práxis*. Partindo das afirmações de Marx, Pimenta e Lima (2004, p. 45), ao problematizarem a dicotomia entre teoria e prática, concluem que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá.

Pimenta e Lima não consideram o estágio como atividade apenas prática, mas como teoria instrumentalizadora da *práxis*. Quando Pimenta (2001, p. 21) diz 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 *práxis* está sendo compreendida como prática refletida. Dessa forma, estágio não é mesmo prática, no sentido mais instrumental ou de aplicação de técnicas e mobilização de habilidades adquiridas por treino ou repetição de modelos; ele é campo de *práxis*, ele é prática refletida a partir da teoria, prática atravessada pela teoria, prática na qual ressoam concepções trabalhadas a nível teórico nos espaços formadores, portanto, o estágio pode ser, também, campo de disputa de concepções e representações sobre a docência e tudo o que lhe diz respeito, campo de conflitos entre estagiária, alunos, professora titular/regente e orientadora do referido estágio, pelo fato de cada um ser afetado de um modo pelas mesmas ideias. As concepções, a princípio, são as mesmas, assinadas pelos mesmos autores, mas o modo como nós as interpretamos e elas nos afetam são diferentes.

Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 61), “Discutir a profissão e profissionalização docentes requer que se trate da construção de sua identidade”. Desse modo, é pertinente conhecer como o estágio curricular, ação primeira no exercício da regência de classe, no qual se materializa a tensão entre

conhecimento, prática e inquietações, contribui para a formação das identidades docentes, no caso em estudo aqui, das professoras titulares que acolhem estagiários/as em suas turmas.

Pimenta e Lima (2004, p. 61) assinalam que “Os estudos e pesquisas sobre a identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores”. Em busca de maior adensamento sobre a temática da identidade docente, na próxima subseção, buscarei alguns autores que a investigam, para complementar as ideias apresentadas pelas autoras, esclarecendo, também, a compreensão de identidades que analistas de discurso vêm constituindo.

## 4.2 IDENTIDADES DOCENTES

O segundo conceito que se faz necessário conhecer para fundamentar o estudo sobre o estágio curricular como acontecimento que afeta a formação das identidades docentes é o conceito de identidade, procurando evidenciar as representações sobre identidade que circulam nos discursos oficiais e na mídia, os elementos que a constituem e as especificidades conferidas por analistas de discurso a tais entendimentos. Muitos discursos sobre identidade, profissionalização e docência têm provocado reflexões e influenciado a constituição das identidades docentes. Para fundamentar esse tema, busquei conhecer algumas pesquisas sobre a temática a partir de autores que oferecem subsídios importantes. Considerei, num primeiro momento, estudos do campo da educação, seguindo-se a isso a abordagem, breve, de contribuições oferecidas por analistas de discurso para o entendimento do conceito de identidade tocado por princípios específicos do campo dos estudos da linguagem pela via da Análise de Discurso.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47), em trabalho no qual discorrem sobre identidades docentes, alertam que “Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado”. Entretanto, apesar de todas as representações sobre o ser professor que circulam, “[...] as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem

que elas são” (p. 47). Esses autores situam a construção das identidades docentes dentro de uma visão focada na situação ocupacional dos professores:

Por identidade profissional docente entende-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Ao referir outros elementos relevantes, no processo de formação da identidade profissional docente, Lüdke e Boing (2004) versam sobre a falta de clareza com relação à definição de profissão docente. Ao argumentarem sobre a dificuldade de unificar e classificar a ocupação docente a partir de um conceito de profissão, os autores abordam o problema, enfatizando que ele se inicia já no contexto de formação para o exercício da docência e destacando a existência de diferentes instituições formadoras para o magistério. No nível médio temos o antigo curso normal, hoje denominado magistério, e no nível acadêmico ocorre a formação em Pedagogia ou nas outras Licenciaturas. Acompanhando essa diversidade de possibilidades formativas, despontam as também diversas áreas de atuação docente, que não apenas reforçam a dificuldade em classificar os ofícios docentes, conceituando-os como profissão, mas caracterizam-se como rudimentos que apontam para as pluralidades e heterogeneidades das identidades docentes.

Ao investigar as razões que dificultam a integração das atividades docentes dentro de um conceito de profissão, os autores pontuam,

[...] a formação feita por um grupo de outro meio, o que diminui a autonomia do grupo profissional; a remuneração considerada muito abaixo de sua qualificação; a diversidade das formações e de experiências de cada um, inclusive profissional; a multiplicidade de vias de formação, sacrificando o aspecto globalmente socializador, e a dessindicalização. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1163).

Citando estudos de Viviane Isambert-Jamati e Tanguy, alertam que esses fatores, juntamente com as subordinações do contexto educativo à regulação do estado e influências e repercussões decorrentes do mercado de trabalho, contribuem para o conceito de “desprofissionalização”, levando o profissional docente a assumir uma relação de empregabilidade condicionada às diversas

significações e implicações que os conceitos de “competência” e de “autonomia” vêm ocupando, nesses espaços, ao longo dos tempos.

Dentre as características apontadas, anteriormente, os autores destacam “[...] a decadência de seu salário e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional” (2004, p. 1165), como principal elemento da desprofissionalização e precarização do trabalho docente, componente decisivo no empobrecimento e desvalorização da ocupação, refletindo significativamente na constituição das identidades de nossos professores, pois, como afirmam os autores, “[...] ela é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até à mídia, que acaba por prejudicar ainda mais sua imagem” (p. 1165).

Lüdke e Boing (2004), ao problematizarem o sentido de desprofissionalização que tem sido associado ao magistério, destacam suas ainda insistentes formas de manifestação. Esses “sentidos” nos fazem ser o que estamos sendo, mas não nos determinam. Também encontramos em circulação discursos sobre a docência que disputam com aqueles, discursos nos quais estão presentes sentidos de revalorização da docência e do ser professor como, por exemplo, aqueles encontrados nas propostas de António Nóvoa (2009).

O autor faz um mapeamento interessante sobre os interesses educacionais que monopolizaram os olhares nos últimos 40 anos, mostrando que, já no final do século XX, quando estudos de divulgação mundial enfocam problemas relativos à aprendizagem, os professores voltam à pauta educativa. Segundo Nóvoa (2009), no ano de 2005, a OCDE<sup>12</sup> publicou um relatório pontuando as demandas relativas ao ofício da docência como prioridade das políticas nacionais. Paralelamente aos interesses do mercado, surgem outras duas realidades que entram na pauta educativa. São questões relativas à “diversidade” e às “novas tecnologias” (p. 5). Assim, o autor elucida que o sentido de revalorização da docência inicia-se porque os professores

[...] reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*. (p. 5, grifos do autor).

---

<sup>12</sup> OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Entretanto, o autor adverte que a volta dos docentes ao centro das preocupações e políticas se dá de modo equivocado, com uma “inflação discursiva sobre os professores” (p. 7). Embora exista a aparência de um consenso sobre os princípios e as medidas necessários para “[...] assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores [...]” (p. 6), os estudos sobre a renovação da profissão docente, que contemplam o conceito de professor reflexivo, não são de autoria dos mesmos. Eles foram realizados por dois grupos distintos: um grupo de investigadores teóricos ligados ao mundo acadêmico, e outro, composto por especialistas ligados a grandes organizações internacionais. Nóvoa (2009, p. 7) argumenta que se faz necessário

[...] construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.

Entre as medidas que o autor propõe, para que haja um consenso entre aprendizagem docente e desenvolvimento profissional, está o imperativo de “[...] passar a formação docente para dentro da profissão [...]” (p. 7), o que também se constitui em um contraponto ao modo como as identidades docentes têm sido historicamente construídas. O autor afirma que “É preciso promover novos modelos de organização da profissão” (p. 9), através de normas legais que facilitem parcerias entre escolas e instituições universitárias, para que realmente aconteça uma maior integração entre os discursos e as práticas. E reafirma a necessidade da presença dos professores nos espaços públicos de formação e divulgação do trabalho docente.

Em prol dessas mudanças, Nóvoa (2009, p. 14) apresenta o conceito de disposições<sup>13</sup> e explica: “Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (grifos do autor). E, assim, aponta cinco disposições fundamentais ao professor do século XXI:

---

<sup>13</sup> Nóvoa utiliza o termo disposições no intuito de romper com o debate sobre as competências, por considerá-lo saturado.

1. *conhecimento* – dispõe sobre o fato de que “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam o aluno à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 14);
2. *cultura profissional* – configura-se no entendimento do espaço escolar como espaço de diálogo, de trocas, de aprendizagens com os profissionais mais experientes, em uma rotina integradora e construtora do sentimento de pertença/pertencimento à profissão;
3. *tacto pedagógico* - refere-se à “capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar” (p. 14), implicando em atuar com serenidade de modo a abarcar competências de dimensões pessoais que, ao cruzarem com as dimensões profissionais, permitem reflexões e ações capazes de conquistar os alunos para o trabalho escolar;
4. *trabalho em equipa* – é a organização do trabalho em torno de “comunidades de prática” (p. 15), contemplando o trabalho coletivo e colaborativo dentro das instituições escolares, no sentido de valorizar os projetos educativos e enriquecer reflexões e avaliações sobre as práticas pedagógicas, configurando-se em ambiente de produção de conhecimento;
5. *compromisso social* - é propiciar, no espaço educativo, a vivência de princípios e valores, inclusão social e diversidade cultural, que possam servir de pontes para a vida além dos “muros da escola”, pois “Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 15).

Como é possível perceber, há uma complexa rede de fatores que tentam demarcar as identidades docentes, entretanto, elas não se constituem em algo que está dado, mas em um processo complexo que inclui desde os diversos elementos que fundamentam a profissão docente, e de que se espera que os professores tenham consciência, às representações e posicionamentos sociais sobre o “ser professor”. Entretanto, como nos adverte Nóvoa (2009), as identidades são líquidas e os docentes devem, num movimento de assunção, retomar para si a autoria da formação de uma “*profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (p. 14, grifos do autor).

Pensando o ser professor como um dos elementos que contribuem para a formação das identidades docentes, questionamentos feitos por Pimenta e Lima

(2004, p. 62) são pertinentes para a problematização da constituição das identidades docentes:

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?

Sendo meu objetivo levantar questões sobre o estágio como componente que contribui para a formação (e/ou atualização) das identidades docentes dos professores titulares que acolhem estagiários, apresento contribuições de Tardif e Raymond (2000, p. 210) com as quais pretendo dialogar: “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”. Desse modo, é possível especular que a experiência do estágio curricular é singular e pode produzir afetações na constituição das identidades docentes tanto das licenciandas, como foi identificado por mim na pesquisa desenvolvida em 2014, quanto na dos professores titulares que as acolhem, o que foi investigado durante a realização do Mestrado Acadêmico em Educação, pois, “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre e com o passar do tempo, o seu saber trabalhar” (p. 210). Assim, o estágio, como espaço de conhecimento produtor de teoria, constitui e transforma o saber trabalhar.

Buscando conhecer a natureza do conjunto de saberes utilizado pelos docentes em seu espaço de trabalho, no cotidiano da ação educativa, Tardif destaca a necessidade de se realizar um estudo epistemológico. Segundo o autor,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (2000, p. 11).

O estudo epistemológico dos saberes utilizados pelos educadores na realização da ação educativa, como o próprio nome já enuncia, requer um olhar atento e sensível para a prática docente, que Tardif (2000, p. 11) chama de “situação concreta de ação”, pois

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação a situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados, utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

O estudo proposto pelo autor aponta para a necessidade de uma ação investigativa (pesquisa) que leve a conhecer e compreender a natureza desses saberes, o papel que ocupam no processo educativo e o modo como afetam as identidades docentes, vislumbrando as reais necessidades formativas para o exercício da docência.

Tardif (2000; 2012) propõe a existência de um pluralismo epistemológico, considerando que os muitos saberes produzidos em diversos tempos, espaços e culturas devem ser valorizados, pois, no exercício da prática docente, o educador não se separa de suas habilidades e competências, nem de suas vivências no contexto social. O educador não se coloca em um espaço de entremeio, aliado apenas aos seus saberes práticos e saberes profissionais, ele está lá por inteiro. Em suas práticas, como já foi dito, lança mão de suas experiências, habilidades, competências, de seus conhecimentos universitários, saberes práticos e saberes profissionais, promovendo um diálogo entre as diferentes vertentes do “saber”, “saber fazer” e “saber ser” (TARDIF, 2000), sem hierarquizações de saberes.

Ao falar em pluralismo epistemológico, Tardif (2000; 2012) alerta que se faz necessário considerar a dimensão temporal dos saberes dos professores, visto que eles são adquiridos ao longo da vida, através do tempo e, por isso, segundo o autor, são temporais em três sentidos.

O primeiro sentido temporal se deve ao fato de que os educadores são imersos no espaço de sua profissão na mais tenra idade e, desse modo, as crenças, representações e os conhecimentos construídos, ao longo da vivência nos espaços educativos, são elementos que não podem ser desconsiderados quando se atenta para a dimensão temporal da constituição das identidades docentes dos educadores. Os educadores não se desprendem desses saberes e, quando no exercício da prática docente, os utilizam no desenvolvimento de suas tarefas profissionais. Como segundo sentido, Tardif enfatiza o fato de que “[...] os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho [...]” (p. 13). Para o autor, é nessa fase que se edifica o saber experiencial. O terceiro sentido é a

utilização dos saberes no âmbito da carreira, “[...] de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (p. 14).

O estágio curricular docente, geralmente primeira experiência orientada de exercício de regência de classe, ganha uma dimensão temporal valiosa, como experiência profissional primeira, pois interpela e intercala os lugares de aluno e docente. Ao mesmo tempo, a licencianda conta com o olhar experiente do profissional regente de classe, num movimento de troca de saberes e teorias profissionais, saberes e teorias científicas, práticas e experiências geradoras de conhecimento, dúvidas que fazem o saber avançar.

A definição de epistemologia apresentada por Tardif (2000, p. 11) “[...] propõe “uma volta à realidade”, isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação”, pois considera um absurdo “[...] querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles [...]” (p. 11). O estudo investigativo de quais saberes são realmente utilizados pelos profissionais no seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas cotidianas, o autor chama de epistemologia da prática profissional, explicando que a finalidade desse estudo

[...] é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2000, p. 11)

Os saberes dos professores são variados e heterogêneos, porque provêm de fontes diversas. Segundo Tardif (2000), eles são variados e heterogêneos também em três sentidos. Primeiro, porque “[...] eles provêm de diversas fontes” (p. 14): da “cultura pessoal que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior” (p. 14). Nesse âmbito, o autor considera os conhecimentos disciplinares, conhecimentos didáticos e pedagógicos, conhecimentos curriculares, “[...] seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor” (p. 14). Também são variados e heterogêneos, porque não formam um repertório de conhecimento unificado. Eles são ecléticos e sincréticos, pois a prática pedagógica exige a utilização integrada de variadas teorias, concepções e técnicas. E, finalmente, são

variados e heterogêneos, porque se faz necessária a movimentação de diferentes saberes, competências e conhecimentos para atingir, simultaneamente, diferentes tipos de objetivos (objetivos emocionais, sociais, cognitivos e coletivos), para os quais se fazem necessárias variadas habilidades e competências para atender a diversidade de condições de cada aluno.

Nesse contexto, a pesquisa, aqui abordada, visou a evocar elementos da formação e prática docente, relacionando-os ao estágio curricular e aos movimentos de formação/atualização das identidades docentes do educador que acolhe estagiários em suas turmas considerando os muitos processos constituidores das mesmas. Contudo, pelo compromisso assumido, e não negado, de produção de um estudo a partir da aproximação de três campos de conhecimento - educação, pesquisa e linguagem, não é possível prescindir da abordagem do entendimento de identidade por analistas de discurso que têm se ocupado de uma tal discussão, agregando elementos outros aos pontuados por teóricos do campo da educação. A Análise de Discurso francesa Pêcheuxiana permite que essa interface seja estabelecida. Aliás, analistas de discurso têm dedicado seu tempo, seus esforços e suas pesquisas a essa temática. Maria José Coracini, professora da UNICAMP, faz parte deste grupo.

A identidade, para analistas de discurso que acompanham Pêcheux, é considerada como processo intervalar, se constituindo sempre a partir dos movimentos de uma posição-sujeito para outra em processo constante de identificação-desidentificação-identificação. Os argumentos dos autores que discutem sobre identidade, ou mesmo sobre estágio, correspondem a discursos sobre a educação que é, por si só, um contexto discursivo. Como tal, o sujeito desliza de uma posição para outra, se identificando com alguns deles, inaugurando sentidos outros a partir deles. Dessa forma, não falo, aqui, sobre uma identidade fixa ou um sujeito empírico ou psicológico. Falo sobre o sujeito como posição discursivo-enunciativa que ele assume, estabelecendo identificação com certa rede de sentidos, se desidentificando de outras, atualizando algumas, promovendo a estabilização de outras.

Nesse caminho, as contribuições dadas pelas pesquisas acadêmicas podem evidenciar aspectos muito caros para a formação das identidades docentes dos educadores por meio de um exercício de análise dos discursos praticados pelos sujeitos relativamente ao magistério, à educação. Sendo o sujeito um “[...] lugar de

significação historicamente constituído” (ORLANDI, 1996, p. 37), são indissociáveis os aspectos linguísticos e históricos tanto no processo de produção do sujeito do discurso quanto no dos sentidos que o dizem.

A esse respeito, há que se registrar um outro comentário: dentre as condições de produção do dizer das professoras regentes, que revelam e escondem a sua constituição identitária, são evidenciadas imagens que habitam as docentes. Imagens relacionadas ao que significa ser professor no Brasil, em meados da segunda década do século XXI, numa escola da rede pública municipal 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. 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”.

Cabe, ainda, trazer à cena ponderações de Pêcheux que conversam com o que foi dito. Ao discutir a relação discurso-ideologia, o autor lembra que “[...] as palavras, expressões, proposições etc.[...] adquirem seu sentido em referência [...] às formações ideológicas (posições ideológicas) nas quais estas posições (de sujeito) se inscrevem” (PÊCHEUX, 2009, p. 160). Seria dizer 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. Da mesma forma, é inequívoca a relação entre tais formações discursivas, as formações ideológicas, as formações imaginárias e as posições assumidas pelos sujeitos. 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, algumas vezes o limita,

outras vezes o reivindica. São instâncias de subjetividade, ou seja, de 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. A linguagem, então, se configura essencialmente como relação social.

## 5. PESQUISA, EDUCAÇÃO, DISCURSO: enlaces teórico-metodológicos

Este trabalho foi organizado a partir de princípios que orientam a abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2007), este tipo de pesquisa 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 (2012) é possível pensar sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa como sujeitos naturais, pois, 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. (p. 69).

Para Lüdke e André (1986), 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. (p. 12).

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, baseado 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. (LÚDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

Minayo (2007) 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. (p. 13-14).

A arquitetura teórico-metodológica desta investigação foi pensada desde os princípios e as características da abordagem qualitativa exatamente pelo fato de a mesma reivindicar que haja uma tal proximidade. Em coerência com tais princípios, buscou-se uma análise compreensiva da semântica, da sintaxe das educadoras por meio da qual fosse possível acompanhar os movimentos dos sentidos sobre os sentidos, assumindo atitude de escuta atenta a dizeres nos quais se evidencia 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.

Trabalhar com tais movimentos justifica o encontro proposto entre educação, pesquisa e linguagem, pela via da análise de 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 intradiscurso (materialidade linguística, fio do discurso, dizer das docentes) e interdiscurso (exterioridade, condições de produção desse dizer).

Outra contribuição de Minayo (2007), que ajuda a compreender a abordagem qualitativa, é seu destaque ao fato de que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (p.

21). 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).

Ainda outro fator que justifica a escolha da pesquisa qualitativa é que esta investigação buscou trazer para análise elementos de uma realidade social, identificando e interpretando afetações experimentadas por professoras titulares (ou regentes) que acolheram estagiárias em suas turmas. Além disso, trata-se de um estudo de caso, pois se ocupa de algo único e particular, buscando conhecer os elementos de afetação que emergiram de uma ação específica com um grupo delimitado, em um mesmo contexto educativo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” que se distingue por sete características fundamentais:

1. Os estudos de caso visam à descoberta;
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contextos”;
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-21).

As autoras ainda assinalam que ele “[...] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (p. 24). No que tange à pesquisa relatada nesta dissertação, o estudo de caso permitiu a consideração das relações e tessituras constituídas pelos sujeitos que atuam no espaço educativo desde uma posição muito específica – a de professor titular que acolhe estagiários em suas turmas.

Atenta às peculiaridades do estudo de caso estabelecidas por Lüdke e André (1986), convidei, para uma conversa investigativa, quatro professoras titulares que acolheram licenciandas que realizaram o estágio curricular obrigatório no primeiro semestre do ano de 2014, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em regime de docência compartilhada (D.C.), na mesma instituição de ensino – uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre. Propus que participassem de debate em grupo focal, através de “tópicos guia” (GASKELL, 2012), na intenção de provocá-las a refletir e evocar percepções sobre o modo como acolher licenciandas para realização de estágio curricular obrigatório em suas turmas afetou, ou não, a sua identidade docente. Destaca-se, pois, que o grupo focal utilizado como uma estratégia de geração de dados que compôs o estudo de caso a partir do qual a pesquisa foi delineada, sendo acompanhado pela Análise de Discurso que, em função de se constituir no encontro entre o dispositivo teórico e o dispositivo operatório que lhe são próprios, possibilitou estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem.

Grupo Focal é um artifício de investigação definido por Neto, Moreira e Sucena (2002) como:

*[...] uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte de um público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. (p. 5, grifos dos autores).*

A metodologia de entrevista denominada grupo focal, segundo Gaskell (2012), tem o objetivo de

*[...] estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos e representações que emergem são mais influenciados pela natureza social de interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade. (p. 75).*

A fala, ou seja, a enunciação que se estabelece entre os participantes do debate, segundo Neto, Moreira e Sucena (2002), é o elemento basilar dos grupos focais:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da fala dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. (p. 5)

O grupo focal não é uma metodologia nova, entretanto, seu uso em pesquisas acadêmicas é bastante recente, encontrando grande representatividade na área da saúde: “O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços” (KRUEGER, 1988, apud CARLINI-COTRIM, 1996, p. 3). Segundo Carlini-Cotrim (1996), os participantes da entrevista em grupo focal devem ser selecionados a partir da constatação de que têm características em comum com relação à temática pesquisada. Sobre a dinâmica, a autora diz que

Cabe ao pesquisador moderador do grupo criar um ambiente propiciador para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona sem que haja nenhuma pressão para que seus participantes votem, cheguem a algum consenso ou estabeleçam algum plano. (1996, p. 3).

Desse modo, escolhi realizar a entrevista em grupo focal exatamente pela riqueza que a possibilidade de efetivação de um debate, colocando os sujeitos em um movimento dialógico e reflexivo, pode ofertar. O grupo focal funcionou, nessa pesquisa, como elemento fomentador de possibilidades investigativas, pois, segundo Gaskell (2012), “Em uma sessão grupal, as pessoas podem ser criativas, o pesquisador/moderador pode explorar metáforas e imagens, e empregar estímulos de tipo projetivo” (p. 77).

De um modo geral, o modelo de entrevista em grupo focal, na pesquisa qualitativa, deve ser realizado com 5 a 12 pessoas, por um período entre uma e duas horas. No entanto, o entendimento sobre a duração e o número de participantes da entrevista em grupo focal não é consenso. Gaskell (2012) ajuda na compreensão das configurações desta modalidade de entrevista, informando que “Os participantes e o moderador sentam num círculo, de tal modo que possa haver um contato frente a frente entre cada um” (p. 79). Para dar início ao debate, o moderador precisa explicar o objetivo da entrevista, informando o assunto ou a temática, e que se trata de uma discussão grupal.

Cabe lembrar que os dados de identificação das entrevistadas foram preservados, pois toda pesquisa acadêmica precisa ser pautada pela ética. Do mesmo modo, outros cuidados foram observados ao longo do processo. Antes de iniciar a pesquisa na escola propriamente dita, foi encaminhada à diretora uma **Carta de Apresentação** na qual foram fornecidas informações a respeito do trabalho a ser realizado.<sup>14</sup> Quando do acolhimento dos participantes da pesquisa, eu, desde a posição de mediadora, conversei sobre a gravação da entrevista e solicitei que o grupo, de forma individual, lesse e assinasse um documento nomeado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**<sup>15</sup>. Ademais, em função de exigências da instituição na qual a pesquisa foi realizada, foi necessário buscar autorização para o desenvolvimento da mesma junto à referida escola e, também, à Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre. Tais documentos não foram anexados a este projeto a fim de que se garanta o sigilo quanto ao nome da instituição envolvida com este estudo e dos sujeitos da pesquisa - os docentes que dela participaram, mas estão sob a minha guarda e de minha orientadora.

Para colocar em pauta a temática investigada, os norteadores do debate foram “tópicos guia”. Segundo Gaskell (2012), eles devem ser elaborados com vistas a obter respostas aos objetivos da pesquisa, funcionando como esquema orientador do debate. Precisam ser planejados de forma atenta e meticulosa, o que envolve revisões e reformulações. Os tópicos foram apresentados às professoras titulares em forma de cartões<sup>16</sup> e selecionados por elas, aleatoriamente, não obedecendo a nenhuma ordem. A cada “tópico guia” selecionado, foram distribuídas cópias do mesmo às demais participantes, seguindo-se breve pergunta explicativa feita pela entrevistadora (eu). A ordem do encadeamento das participações ficou a critério das entrevistadas. Cumpre destacar que, conforme Neto, Moreira e Sucena (2002), os tópicos guia utilizados para desencadear o debate podem estar acompanhados por mecanismos de controle<sup>17</sup> por meio dos quais é

---

<sup>14</sup> Cf. Apêndice I.

<sup>15</sup> Cf. Apêndice II.

<sup>16</sup> Cf. Anexo II.

<sup>17</sup> Cf. Anexo III.

possível registrar o aparecimento de elementos importantes para a investigação no debate em grupo focal.

Como se expôs antes, a pesquisa qualitativa foi desenvolvida desde um delineamento de estudo de caso que incorporou a técnica de geração de dados com grupo focal, instituindo relações de coerência com a análise de Discurso francesa Pêcheuxtiana. Para que tal coerência se comprove, é necessário focar um outro aspecto que autoriza o desenho de investigação proposto: se a abordagem qualitativa pressupõe proximidade entre pesquisador, sujeitos investigados e objeto de estudo, a análise de Discurso francesa Pêcheuxtiana exige a consideração das condições de produção do dizer.

Consoante adverte Pêcheux (2010b), no trabalho analítico, aspectos fundamentais do processo de produção do discurso precisam ser considerados: o fenômeno da antecipação das representações sobre o qual se funda a estratégia do discurso; o plano de reciprocidade entre interlocutores haja vista a percepção ser atravessada pelo já-dito e pelo já-ouvido de cuja substância são feitas as formações imaginárias; o caráter de dominância de certos elementos do discurso sobre outros; a verificação da conexão entre relações de força e relações de sentido.

O discurso praticado pelas docentes, na sua manifestação concreta, não ocorreu de forma espontânea. Ele foi demandado por uma primeira interlocutora - a pesquisadora que norteou o debate com a finalidade de analisar/compreender as afetações do estágio curricular obrigatório e seus ecos na formação/atualização das identidades docentes de professoras titulares que acolhem estagiárias em suas turmas, não sendo possível esquecer de que, por envolver um debate, a técnica de grupo focal cria condições para que todos os participantes, em certa medida, assumam a posição-sujeito demandante também. Portanto, a particularidade da relação nesse discurso está permeada por formações imaginárias dos sujeitos que estavam em diálogo, o que inclui também a pesquisadora. Nesse sentido, as docentes "possuíam" formações imaginárias sobre as posições da pesquisadora e de suas colegas não apenas no grupo focal, como também na escola, vinculadas, talvez, ao que aproximava todas elas (inclusive a pesquisadora) - o compromisso assumido com a docência desde um tempo

mais recente, vivido na condição de estagiária, ou há um tempo mais longo, vivido na condição de docente atuante em instituição escolar - e, também, ao que as distinguiu - o poder exercido pela pesquisadora na condução de um trabalho que, conquanto dialógico em suas intenções, definia os papéis a serem desempenhados por elas. Por sua vez, as formações imaginárias da entrevistadora, nesse caso, eu, a respeito das posições das colaboradoras não estão apartadas da condição de professoras da rede pública municipal de Porto Alegre por elas ocupada e, além disso, da condição de colegas compartilhada por todas (inclusive por mim, a pesquisadora, em função de eu também ser municipalista que desenvolve trabalho de atendente em escola da rede municipal de ensino). Conforme pontuam Elias et al. (1997, p. 124), é possível depreender,

[...] no imbricamento dessas formações imaginárias, um exemplo da natureza profundamente relacional do discurso. É possível afirmar que, em consequência disso, os enunciados não funcionem de forma indiferente em relação uns aos outros, tampouco assumam um caráter de auto-suficiência; ao contrário, eles se refletem uns nos outros.

Em função do exposto, se torna evidente que, para a educação como para a pesquisa em educação, que se realizam necessariamente num contexto discursivo, os princípios e procedimentos sobre os quais a análise de discurso está balizada se traduzem como parceiros singulares nessa aventura que envolve a busca de interpretação das relações dos sujeitos com os sentidos. A análise, pois, implica na consideração das condições de produção, de que fazem parte as formações imaginárias, e, do mesmo modo, toca o espaço próprio que cada discurso se configura para si próprio na relação intradiscurso e interdiscurso. Discurso que é a representação material da ideologia.

## 6. O RESSOAR DO DISCURSO PEDAGÓGICO: pulsações e afetações

Para a Análise de Discurso, os sujeitos não são sujeitos empíricos, mas sim posições discursivo-enunciativas: “O sujeito é uma “posição” entre outras. O modo pelo qual ele se constitui em sujeito, ou seja, o modo pelo qual ele se constitui enquanto posição não lhe é acessível. Esse é o efeito ideológico elementar” (ORLANDI, 1996, p. 48). E, por extensão, posição discursivo-enunciativa remete à posição assumida pelo sujeito, posição ideológica assumida por ele, posição que o analista evidencia em função dos vestígios delas que são surpreendidos no dizer do sujeito. A posição discursivo-enunciativa, portanto, pode ser considerada como condição de produção do discurso. Quando Orlandi (2012), a partir de Pêcheux (2010b), esclarece que as condições de produção do discurso são o sujeito e seu contexto, está referindo, num sentido estrito, as circunstâncias da enunciação e, num sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico. Dessa forma, as CPs incluem as relações de força, de sentido e de antecipação que se estabelecem entre os sujeitos, as formações imaginárias que afetam os interlocutores e a situação imediata de irrompimento do dizer:

A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços característicos [...]. Nossa hipótese é a de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o lugar como feixe de traços objetivos funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, presente, mas transformado, em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias [...]. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 2010, p. 82).

Portanto, a posição dos interlocutores intervêm a título de condições de produção, devendo ser consideradas como tais por habitarem o imaginário dos protagonistas de um discurso dado. E contexto, como assinala Pêcheux (2010b, p. 82), integra, também, as condições de produção, tratando-se de objeto imaginário, ponto de vista do sujeito, não da realidade física.

A seguir, trago informações sobre os sujeitos e as condições imediatas (quem falou, em que tempo e em qual espaço) e amplas nas quais o discurso aconteceu, para que o leitor possa conhecer um pouco sobre situação e sujeitos que se constituem em condições de produção dos discursos docentes.

Conheci as docentes que contribuíram para esta pesquisa em reuniões pedagógicas ocorridas no ano de 2014, momento histórico em que ocupava a posição de estagiária do curso de Pedagogia Licenciatura da Faculdade de Educação da UFRGS, em seu local de trabalho. Trata-se da mesma instituição com a qual mantenho, hoje, vínculo como mestranda no PPGEDU. Ressalto que, conquanto tenha estabelecido relações de confiança em função do estágio realizado nesta escola, não mantenho relação de amizade com as docentes.

Foi do lugar, que hoje ocupo, que me apresentei à equipe diretiva da instituição municipal de ensino na qual as docentes estão alocadas, com o objetivo de obter permissão para realizar esta pesquisa junto a algumas educadoras do seu corpo docente. Após a concordância da instituição, contatei as educadoras, desde a posição de mestranda, ponderando sobre a importância da participação de educadores que acolhem estagiárias para a concretização deste estudo, ao mesmo tempo em que as convidava a participar, como colaboradoras, desta investigação pedagógica, tão importante para minha formação acadêmica.

A seguir, também como parte das condições de produção do discurso em análise, apresento a fala de uma das educadoras sobre sua impressão com relação ao meu comportamento durante a realização do estágio curricular na instituição com a qual ela mantém vínculo:

A gente vê a tua postura enquanto estagiária e a gente vê a postura de outras estagiárias que a gente tem que implorar para que venham nas reuniões de planejamento. Já aconteceu, também, como tu vinhas espontaneamente, tinha estagiárias que sexta-feira já não vinham nas reuniões. Tem que vir! E a gente até se constrangia quando tinha que dizer que tinham que vir, que fazia parte do estágio.(P4)

Este dizer contém elementos que compõem as formações imaginárias de P4 as quais podem ter habitado, também, o imaginário das demais educadoras participantes da pesquisa e, assim, em função da imagem que elas têm sobre minha conduta quando estagiária, ter influenciado seus depoimentos

durante a realização do grupo focal. Considerando proposições de Pêcheux em *Análise Automática do Discurso* (AAD69) relativamente às formações imaginárias, é possível intuir que elas tenham se perguntado sobre "Quem foi esta sujeito-estagiária? Quem é esta sujeito-pesquisadora para fazer perguntas sobre minhas impressões profissionais a respeito do estágio curricular?" uma vez que "[...] todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias" (PÊCHEUX, 2010b, p. 83). Nesse caso, as imagens que se faziam sobre mim tem relação com uma estagiária que participava "espontaneamente" das reuniões pedagógicas, de atividades realizadas aos sábados e da revisão do Projeto Político Pedagógico da escola, portanto, uma estagiária comprometida com a escola e com as funções a serem desempenhadas na escola durante o período de estágio.

Sobre as educadoras participantes desta pesquisa, elas trabalham em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS que atua na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, com funcionamento nos três turnos (manhã, tarde e noite), ofertando Atividades Complementares e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesta instituição, no lugar das séries do Ensino Fundamental, a organização do currículo é feita por Totalidades (Iniciais e Finais). A Instituição atende atualmente cerca de 900 alunos, promovendo a escolarização de jovens e adultos apoiada em proposta político-pedagógica diferenciada. A educação é voltada não apenas para a certificação, mas, também, para a educação ao longo da vida, com vistas à integração social e valorização humana, seguindo os pressupostos pedagógicos de Paulo Freire segundo os quais "Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender". A escola também oferece oficinas para os alunos e para a comunidade, como artesanato com fuxico, mosaicos, letramento digital, cinema, teatro e música. As educadoras entrevistadas atuam na EJA nas Totalidades 1, 2 e 3, que correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os discursos das educadoras irromperam em forma de entrevista em grupo focal ao entardecer de uma data marcada por movimentações de apelo em defesa de direitos constitucionais, o dia 31 de março de 2017, em uma sala de aula na instituição parceira na pesquisa, após um longo e cansativo dia de

trabalho ocupado por reuniões pedagógicas. As educadoras reservaram 60 minutos de seu tempo para a entrevista, após atender às suas demandas profissionais e antes de se juntar aos colegas de docência no movimento de protesto popular nomeado “Ato”. Um tal movimento teve por objetivo defender as conquistas históricas dos trabalhadores em função de, segundo este grupo, elas estarem sendo atacadas pelo presidente Michel Temer que, considerado ilegítimo pela maioria do povo brasileiro, beira os 9% de aprovação e os 61% de reprovação dos brasileiros, segundo pesquisa Datafolha. Na capital gaúcha, o “Ato” aconteceu na “Esquina Democrática” com início às 18 horas daquele dia.

Ainda com relação às condições de produção dos discursos, se faz importante relatar que, ao realizar esta pesquisa, percebi que o discurso pedagógico também diz de si quando se cala, silencia. O desenrolar da investigação foi bem inquietante, sucedendo de um modo singular. No princípio, apesar do aceite das docentes em colaborar com a pesquisa, a participação das educadoras foi atravessada por certo silêncio que deixava ressoar a indignação docente frente ao momento histórico atinente ao contexto educacional em nosso país, marcado por políticas que visam a emudecer os educadores e, desrespeitosamente, desconstruir a legitimidade da luta pelo direito à educação de qualidade e igualitária para todos, desvalorizando as práticas pedagógicas exercidas por docentes, bem como as demais atividades profissionais relativas à educação.

Este silêncio, à primeira vista, me pareceu repercutir de forma destoante do contexto sócio-histórico e ideológico pelo qual passamos, no qual estamos imersos e a partir do qual nos significamos, e do movimento educacional que tanto tem a enunciar, bradar e se fazer ouvir neste momento histórico pautado pela depreciação da educação e dos profissionais da educação. Trabalhadores que, ao participar de movimentos em busca de manutenção de direitos profissionais e valorização docente conquistados em outros tempos também de luta, vêm sofrendo represálias com o uso da força militar, por parte do governo do estado. Conforme informação encontrada no site do CPERGS, “Gaúchos dão nota média de 3,5 para Sartori, aponta pesquisa CUT-RS/lpesa.”

Nos últimos tempos, entre outras ações desrespeitosas, os funcionários públicos, entre eles os professores, vêm sofrendo violações de seus direitos no

que tange ao pagamento de suas remunerações, como pode ser constatado em informações veiculares pelo Jornal G1. Em 24 de fevereiro de 2017, o Jornal G1 informou que “Desde fevereiro do ano passado, os salários dos servidores do Poder Executivo vêm sendo pagos de forma fatiada e consecutiva”. Em 2015, também houve “parcelamento”. Em dezembro de 2017: “Governo já afirmou que não tem como pagar integralidade dos valores. “Servidores vão receber primeira parcela do 13º, que será pago em 12 vezes”. O CEPERGS – Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (RS), ao participar de um movimento nacional nomeado “Nenhum salário a menos”, lançou um panfleto com a seguinte manifestação que resume o sentimento dos professores :

No RS: Sartori penaliza servidores e a educação pública. Mês após mês, o governo Sartori (PMDB) desrespeita os educadores e educadoras, sem reajustar os salários desde o início de sua gestão e agravando, de forma brutal, a sua subsistência com o contínuo parcelamento dos salários e do 13o, pago em 12 vezes. Além de diminuir fortemente os investimentos em educação, Sartori também não cumpre a Lei do Piso Nacional que foi reajustado em janeiro de 2015, 2016 e 2017 e que por isso sua reposição atual chega a 82,42%.

O Governador Ivo Sartori também tem dirigido respostas em forma de piadas aos professores. Quando em campanha eleitoral, em 2014, participou, como candidato ao governo do RS, de um programa da TV Educativa do estado e, quando perguntado sobre o pagamento do piso nacional do magistério, o Sr governador respondeu que “piso bom” poderia ser encontrado no Tumelero, uma loja de material de construção. Na mesma matéria da revista fórum.com, encontra-se uma nota de repúdio do CPERGS sobre a atitude do governador ao fazer uma nova piada, dessa vez, a respeito do parcelamento de salários dos servidores:

Estamos à mercê de um gestor que brinca com o sofrimento dos servidores e não demonstra nem um pouco de sensibilidade com a população gaúcha”, afirmou em nota o Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul em repúdio às declarações de José Ivo Sartori (PMDB).

Desse modo, concluo que todas as ações desrespeitosas sofridas pelos educadores constituem-se como condições de produção de seus discursos, seja em enunciações, sejam em silenciamentos.

O atual momento histórico, segunda metade da segunda década do século XXI, tem-se revelado um tempo de grandes turbulências no cenário político brasileiro. Constituindo parte das condições de produção amplas do discurso, os dizeres das educadoras são borrifados por dias de sobressalto nos quais, após processo de impeachment da Presidente Dilma Vana Roussef, marcas preocupantes de uma crise ética se tornaram mais visíveis, porque decorrentes de uma sucessão de fatos que, tornado públicos, apontam para o envolvimento de diferentes instituições do meio político e do meio empresarial em ações as quais, ainda sob investigação, parecem envolver desvio de verba pública para o atendimento de finalidades particulares desvinculadas de um compromisso com a garantia do bem-estar social.

#### 6.1 FORMAÇÃO DISCURSIVA PEDAGÓGICA: deslizamentos de posições de sujeito

Orlandi (1996, p.9) enuncia que “A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”. Partindo desse pressuposto, assumo o ato interpretativo, desde a posição de analista de discurso, operando com concepções da Análise de 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 de Discurso se constituir em uma forma particular de pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo. A relação do analista com o discurso precisa ser cuidadosa e sensível na intenção de surpreender, nas materialidades linguísticas do corpus empírico, recortes discursivos que possam vir a constituir o corpus de análise.

Assim, surpreendi, nos discursos docentes, efeitos de sentidos relacionados a afetações provocadas pelo estágio curricular na constituição das identidades de educadoras que acolhem estagiárias. Efeitos de sentidos que significam o estágio como acontecimento e pelos quais me senti instada a, a partir de meus gestos de interpretação, arriscar respostas para a questão de pesquisa que indaga “De que modo as professoras titulares, que acolhem

estagiários em suas turmas, percebem a experiência do estágio curricular?”. No processo de evidenciação de sentidos, a considerar os processos discursivos, minha atenção se volta para a tensão entre o já estabilizado, a paráfrase, e o a se dizer, a polissemia, amparada pelos pressupostos de Orlandi (1996, p. 13) para quem a “[...] abertura do simbólico tem sido tratada nos limites indecisos, e muitas vezes tensos e indefiníveis, entre paráfrase e polissemia, dois eixos que constituem o movimento de significação entre a repetição e a diferença”.

Como parte dos 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, possibilitaram evidenciar a tensão entre os funcionamentos discursivos parafrástico e polissêmico como também o jogo de sentidos que se estabelece entre o intradiscorso, marcado pelo registro dos dizeres docentes, e o interdiscorso, a memória do dizer que demarca o dizível com o qual é possível evidenciar efeitos de sentidos que fazem pulsar as formações ideológicas que o habitam. 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, que faz com que o sujeito que enuncia se pense origem do dizer, e pelo esquecimento enunciativo, que o faz pensar que o que disse só pode ser dito daquela maneira, acreditando que só há uma forma de dizer, pressupondo que há uma relação direta entre o pensamento e a linguagem.

Portanto, a análise não se destina a buscar uma verdade, mas sim levantar efeitos de sentido que revelam o funcionamento do discurso ao materializar, por meio da língua, filiações ideológicas que ecoam da posição discursiva enunciativa assumida, ou seja, a posição de professoras que acolhem estagiária(o)s em suas salas de aula.

### 6.1.2 Sentidos em movência

Neste batimento, que tem como ponto de partida a escolha e análise de sequências discursivas desde sua superfície linguística, destaco que as entrevistadas, ao assumirem a posição de educadoras que acolhem

estagiário(a)s em suas turmas, em minha interpretação enquanto analista de discurso, estabeleceram identificações com redes de memórias que me levaram a surpreender efeitos de sentido variados de: dissociação entre teoria e prática; estágio como prática; hierarquia entre saberes e sujeitos; estágio como tempo de aprendizagem e parceria; solidariedade entre sujeitos e saberes; educador como pesquisador; temporalidade; valorização exclusiva do saber experiencial; encontro entre saberes docentes; humildade; e educação como paixão, vinculados a uma Formação Discursiva Pedagógica (FDP) heterogênea com posições de sujeito em confronto que deslizam da posição-sujeito professor conservador ou tradicional para a posição-sujeito professor emergente ou emancipatória.

Consoante referido ao longo desta Dissertação, considero o discurso, a partir de Orlandi (1994, p. 54), como "[...] um ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos, um lugar em que emergem as significações". Sua análise envolve dimensões que incluem as condições de produção, o quadro da instituição onde o discurso é produzido, os embates históricos, sociais e políticos etc. que se cristalizam nele e o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso. Além disso, como lembra Mutti (2014, p. 348), cabe ao analista "[...] debruçar-se sobre o corpus da pesquisa, tendo em vista o funcionamento discursivo das marcas linguísticas, visando a mostrar efeitos de sentidos resultantes de seu gesto de interpretação", o que passo a fazer agora.

Desde a perspectiva discursiva assumida por mim neste trabalho, o discurso, pedagógico ou não, surge como categoria na qual todo sujeito é posicionado e reposicionado. Dito de outra forma, assume posições diferentes. Nos enunciados, aqui considerados, pelo menos duas posições, que remetem a diferentes entendimentos relativamente às afetações do estágio nas identidades docentes, foram identificados. Por extensão, a direção dada à análise levou a evidenciação de vários efeitos de sentidos que, relacionados ora a uma posição-sujeito professor conservador ora a uma posição-sujeito professor emergente, revelam o modo de constituição de sujeitos e sentidos na movência. Um sujeito que, fragmentado, se desloca de uma posição para outra, se faz e desfaz desde movimentos intervalares - o que autoriza perspectivar que os modos pelos quais as docentes se significam, do interior

da experiência de acolher estagiárias e acompanhar seu trabalho, tenham essa mesma característica: como sujeitos intervalares que são, elas se fazem a partir de deslizamentos que envolvem estabilização e desestabilização de sentidos, identificação com certa rede de memórias e desidentificação das mesmas. Ressalto, ainda, que, como lembra Orlandi (1996), o sujeito, ao produzir um enunciado, produz também um gesto de interpretação que o inscreve no interdiscurso, portanto, funda sentidos onde outros sentidos já se instalaram. Assim sendo, no caso destas análises, surgiu a possibilidade de reconhecimento, por parte do analista de discurso, de posições de sujeito em confronto no discurso.

Por meio dos gestos de interpretação mobilizados por mim, acompanharei esta movência de sujeitos e de sentidos no intuito de dar maior visibilidade para as duas posições discursivas identificadas. É fundamental esclarecer que, num trabalho como este que realizei, não atravessei o texto com o objetivo de extrair, a partir dele, um conteúdo específico. Passei por sua materialidade linguística, percebendo os recortes como objetos discursivos que me convocaram a pensar a respeito dos processos discursivos de modo a surpreender os modos como sentidos e sujeitos neles se constituem, produzindo efeitos filiados a redes de sentidos específicas. Assim sendo, os sentidos foram dessuperficializados, abrindo caminho para uma perspectiva de interpretação que considera um fazer-se híbrido de sujeitos e de sentidos.

Tomando, de maneira mais particular, os adjetivos que uso para designar as posições-sujeito evidenciadas, introduzo minhas análises, seguindo-se das formulações das professoras titulares que, destacadas e numeradas, vêm acompanhadas dos sentidos analíticos que lhes correspondem. Os efeitos de sentidos identificados são apresentados, num momento inicial, sob a forma de títulos a que se segue a consideração mais pormenorizada de cada um deles.

Ao realizar uma passagem pela língua, encontro no dicionário que *conservador* é um adjetivo que se refere a quem ou àquilo que conserva (BUENO, 1996, p.158). Neste trabalho, a palavra *conservadora* ou *conservador* ganha nuances de conhecimento totalitário, conforme concepções de Boaventura de Sousa Santos (1988). Para o autor, dentro da concepção conservadora ou tradicional (também chamada por ele de dominante), o

conhecimento ganha o sentido de mecanismo de regulação por estar pautado pelo determinismo, pela resistência a mudanças visto que está submetido a interesses que tendem à setorialização e especialização dos saberes acompanhada da desconsideração das experiências sociais as quais costumamos nomear de senso comum e que, segundo Santos (1988), são uma riqueza social que está a ser desperdiçada.

A concepção chamada por Freire de “educação bancária” também traz elementos pertinentes para a compreensão do sintagma *conservadora* ou *conservador*. O autor lança críticas veementes a ela por considerá-la dominadora, uma forma de doutrinação que costuma considerar os sujeitos passíveis de corresponderem a um "depósito de informações" com a consequente conformação pacífica a toda forma de opressão. O que fica evidente nas seguintes palavras do autor:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (1987, p.38).

Nesse sentido, Freire (1987, p.35) esclarece que, dentro de uma concepção conservadora de sociedade e de educação, “A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso”, uma vez que se trata de uma visão paternalista que considera os sujeitos seres adaptáveis e ajustáveis às suas demandas. Dirigi-se no sentido de manter a ingenuidade para que a criticidade não se estabeleça, trabalhando para que a educação jamais possa orientar-se no sentido da conscientização. Segundo perspectivas freireanas, a concepção conservadora vai na direção de um “projeto alienante de imobilização da história”, orientado pela manutenção do “status quo”:

Se conservadora, minha intervenção se orienta na direção da manutenção mais ou menos do que está aí. A mudança por que me bato é a que se faz para que não haja mudanças radicais, substantivas. O amanhã se reduz a quase manutenção do hoje (FREIRE, 2000, p.52).

Quanto ao sintagma *emergente*, se faz necessário esclarecer que, segundo o dicionário, trata-se de um adjetivo de dois gêneros que se refere a algo que emerge, que surge, que resulta ou procede, que sai de um meio que atravessou. A palavra *emergente*, nesta análise, significa a possibilidade de vir

a ser que anuncia a diversidade e a disponibilidade para o novo. Para Santos (1988), “A possibilidade é o movimento do mundo” a apontar para uma abertura para o novo que, no caso da docência, envolve o desejo de mudança dos paradigmas sociais e epistemológicos que têm orientado as políticas públicas de educação em nosso país e, por consequência, a formação docente, as práticas educativas e a constituição das identidades docentes. Segundo Freire (2000), “Na história como possibilidade não há lugar para o futuro inexorável. Pelo contrário, ele é sempre problemático” (p.57).

[...] a inteligência da história como possibilidade implica reconhecer ou constatar a importância da consciência no processo de conhecer, de intervir no mundo. A história como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de ser responsável. De ser ético, assim como de transgredir a própria ética. Não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética, na perspectiva de uma concepção determinista da história (2000, p. 58).

Declara Freire (1996), 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 diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos (p. 18/19).

A tais palavras se liga a assunção que o sujeito faz de si numa forma de estar sendo, a sua abertura ao mundo. Para além de repetidor do mesmo, o sujeito constitui um novo lugar e novos sítios de significância que atravessam a repetição, portanto, as linhas de força do instituído, residindo também nesses gestos o emergente.

#### 6.1.2.1 Efeitos de sentidos em rede e posições-sujeito em conflito

##### 6.1.2.1.1 Dissociação entre teoria e prática, secundarização da teoria, crítica à universidade

Ao analisar os discursos docentes, evidencio, em algumas SDs, o **efeito de sentido de dissociação entre teoria e prática** a reverberar associado a um **efeito de sentido de crítica à universidade**:

P1 - ãh, necessário para a formação do profissional docente, porque se não **a teoria fica muito desvinculada da prática.**

P2 – [...] o **meio acadêmico não te prepara** para a licenciatura. Ele **tem muita teoria** e com teoria tu podes refletir, ter um pensamento mais filosófico e tal, **mas para a prática cotidiana ele não te dá suporte [...]**

P2– [...] então, independente de quem vai seguir ou não trabalhando ou na Educação ou na EJA, acho que pelo menos isso ajuda um pouquinho **em tudo isso que pecam as nossas licenciaturas**, porque elas **não te dão**, realmente, **o suporte mesmo para ti trabalhar dentro de uma sala de aula.**

P3 – [...] eu passei maus pedaços na sala de aula quando eu era estagiária, porque **eu não sabia muita coisa, sabia mais teoria do que prática [...]**

P3 – [...] **não preparam a gente para o estágio.** Eu sei como é que é isso! A gente apanha pra caramba. A gente erra mais do que acerta.

Passando pela superfície da língua, um dos primeiros passos da análise, estranho dois itens lexicais em particular - “teoria” e “prática” - sobre os quais busco conhecer os sentidos estabilizados assim como apresenta o dicionário. Teoria é um substantivo feminino que designa um "Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência; doutrina ou sistema acerca desses princípios, hipóteses" (BUENO, 1996, p. 636). Prática corresponde a um substantivo feminino que indica "[...] ato ou efeito de praticar; uso; experiência; exercício, saber, resultante da experiência; aplicação da teoria" (BUENO, 1996, p. 521).

Nas Sequências Discursivas, encontrei o sentido de dissociação ou dicotomia marcado pela divisão de teoria, entendida como disciplinas que fazem parte da formação docente nas instituições de ensino, e prática, compreendida como o exercício da docência nas salas de aula juntamente com os alunos. Tal efeito de sentido marca a separação da formação docente em dois tempos distintos, o da teoria e o da prática, considerando a prática, representada, principalmente, pelo estágio curricular obrigatório, como tempo de aplicação da teoria representada pelas disciplinas cursadas na universidade.

Como discorro no capítulo sobre estágio curricular, existem concepções que consideram o estágio como a parte prática dos cursos de formação de profissionais da educação, ou seja, mera aplicação da teoria. Pimenta e Lima (2013) designam esta compreensão de "prática como instrumentalização técnica", explicando que o equívoco reside no fato de que a "[...] prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática" (p.

21). Importante observar, aqui, que o entendimento que chancela a prática como reduzida a um campo de aplicação da teoria não se trata de uma posição tomada pelas docentes que participaram desta pesquisa, mas de uma posição a partir da qual é endereçada uma crítica às instituições que têm assumido a responsabilidade pela formação de professores - o que está dito nos enunciados quando elas indicam o sujeito dessa ação: "o meio acadêmico" (P2), "nossas licenciaturas" (P2) e "elas" (P2).

Tal constatação se confirma quando, ao argumentar pela importância do estágio, P1 justifica que, não fosse por ele, a teoria ficaria bastante desvinculada da prática, sendo possível depreender que o trabalho proposto pela Universidade está promovendo tal distanciamento que só não é maior em razão da obrigatoriedade de uma prática de ensino. Declarações de P2 contribuem com tal assertiva haja vista a docente alegar que a instituição universitária "tem muita teoria" sem destinar igual atenção à "prática cotidiana", resultando disso que ela não garante "suporte mesmo para ti trabalhar dentro de uma sala de aula". Nesse sentido, P2 reforça a dicotomia entre teoria e prática, mas também marca o distanciamento, concebendo o estágio como um campo de conhecimento que não tem conseguido estabelecer uma relação reflexiva entre o fazer como prática social e as disciplinas, consideradas a parte mais teórica, que deveriam fornecer elementos para a ação pedagógica na sala de aula. Tardif e Raymond (2000) corroboram com esta ideia ao dizer que os saberes que os professores mobilizam em suas práticas pedagógicas

Não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (p.213).

P3 agudiza sua consternação diante dessa realidade, afirmando que atravessou algumas dificuldades em virtude de não possuir muitos conhecimentos sobre a prática, porque "sabia mais teoria do que prática". No dizer de P3, a teoria parece não ajudar muito ou estar desconectada da prática. Trata-se de uma posição-sujeito professor conservador que, além de separar teoria e prática, produz um juízo de valor segundo o qual as aprendizagens advindas de experiências teóricas são menos importantes do que as aprendizagens derivadas de experiências práticas. Numa relação de paráfrase, e como se a docente dissesse que "A prática só pode ser aprendida por meio

da própria prática", deixando escoar de seu dizer certa crença na produção da docência a partir da empiria apenas (ou principalmente). O que autoriza a propor que é possível ouvir ecos de um **efeito de sentido de hegemonia da prática sobre a teoria** a ressoar junto com o efeito de sentido de dicotomia ou dissociação entre teoria e prática, reforçando o efeito de sentido de crítica aos espaços acadêmicos haja vista essa secundarização da teoria ser resultado de escolhas feitas pela universidade: P3 desabafa que "**não preparam a gente para o estágio**". Quem não prepara? As instituições responsáveis por este trabalho.

Nos dizeres das docentes, entrevejo um sentido que aponta para a incompletude da teoria. Quando P2 diz que "o meio acadêmico não te prepara para a licenciatura", apreendo sentidos de uma teoria desvinculada do campo de atuação docente, que não dá suporte para a prática cotidiana, para o trabalho dentro da sala de aula. Tardif (2000) alerta que

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista a prática profissional nunca é o espaço de aplicação dos conhecimentos universitários (p.11/12).

Vislumbro, nos discursos das professoras, um sentido de incompletude e de insatisfação com o distanciamento, a lacunosidade e parcialidade que têm separado a formação docente em dois momentos distintos. O que remete aos pressupostos de Nóvoa (2009), quando o autor questiona o fato da formação de professores estar tão afastada das rotinas e culturas profissionais da profissão docente. O autor interroga o porquê da formação de professores não ser realizada dentro da profissão nos espaços futuros de trabalho e, ao realizar tais questionamentos, sugere que a formação de professores seja devolvida aos professores, porque, para Nóvoa "[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação" (GENTILE, 2001).<sup>18</sup>

Ao mesmo tempo em que encontro a marca de certa estabilização de sentidos que remete ao funcionamento discursivo parafrástico, há uma

---

<sup>18</sup> Palavras do autor em entrevista concedida à Jornalista Paola Gentile da Revista Nova Escola, em 2001 <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa> acessado em maio de 2017.

dicotomia entre teoria e prática como efeito de sentido a escapar dos enunciados, entrevejo que os discursos docentes apontam essa divisão como algo muito negativo, marcando a necessidade de conexão e atravessamento entre teoria e prática na formação de professores. Entendo esse movimento como a busca da valorização e do acolhimento, no processo formativo, das práticas e dos discursos docentes sobre realidades vivenciadas frente aos imperativos cotidianos que envolvem as práticas pedagógicas. Quando P3 afirma que “não preparam a gente para o estágio”, pressupõe a necessidade de que a teoria seja, também, construída a partir das demandas dos espaços de atuação docente. Pois, como isso não acontece, segundo P3, na experiência de estágio “a gente erra mais do que acerta”.

Percebo que, com relação às identidades docentes, para as educadoras, a importância da prática docente predomina quando comparada à teoria, pois a teoria que circula nos meios acadêmicos e científicos não contempla demandas das práticas educativas realizadas na escola, “dentro de uma sala de aula”, fato que assinala uma nova visão sobre o estágio, apontando para uma polissemia/emergência pela sintonia com as perspectivas de Nóvoa, quando o autor indica a necessidade da formação docente ter um forte componente prático recomendando que os professores precisam se assumir como produtores da própria profissão. Para o autor, se faz necessário

trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (1995, p.28)

Nos dizeres das professoras, percebo que o mesmo discurso que marca a dicotomia ou dissociação entre teoria e prática, sugere um efeito de sentido de preponderância da prática em detrimento da teoria e, também, de crítica à universidade pelo modo como a formação de professores ocorre.

#### 6.1.2.1.2 Estágio como prática com função instrumental, secundarização da teoria, parceria

Ao se considerar o estágio como a parte prática dos cursos de formação de profissionais da educação, entre outros conceitos, tem-se o entendimento de que o estágio funciona como mera aplicação da teoria, portanto, ele assume um caráter instrumental reducionista de seus propósitos e sua importância. Pimenta e Lima (2004) consideram o estágio como um campo de conhecimento que se configura enquanto eixo curricular fundamental para a formação de professores por proporcionar ao futuro educador a oportunidade de experienciar a arte de ensinar dentro de espaços que serão seu futuro campo de trabalho. Tardif e Raymond (2000) contam que “[...] os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”” (p.213).

Nas palavras das educadoras, desponta, por excesso, a valorização da prática como soberana sobre a teoria, marcando o efeito de sentido de estágio como prática com função instrumental e também, conforme referido antes, de preponderância da prática em detrimento da teoria ou secundarização da teoria. Sentido que vejo reforçado no dizer docente ao responder, a propósito da definição de estágio, na opinião de educadora que acolhe estagiárias:

P2 - Ah, eu acho que é importante porque ele vai te dar [...] um certo Know-how assim. E, ao mesmo tempo, tu vais fazer isso com **um professor titular que já tem certo tempo de sala de aula.**

P2: - Depois, os conhecimentos necessários né! Porque também não adianta tu ter toda aquela paixão, aquela coisa, se tu não tiver a **formação que te diga como fazer intervenção**, né!

Nessas enunciações, aparece a marca de um discurso conservador, no qual a educadora reforça o entendimento de estágio como atividade prática com função instrumental, exaltando o valor da empiria ao enunciar que essa prática vai dar ao estagiário certo know-how. Ao mesmo tempo, será realizada em parceria com alguém que já conhece a profissão e possui experiência. Para Tardif e Raymond, a experiência traz saberes práticos, porque são

Saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (p.211).

Nesse sentido, a professora aparece, aqui, como uma prática da educação que tem os conhecimentos necessários para fazer a intervenção pedagógica, conhecimentos adquiridos pelas experiências vivenciadas, pelo tempo no magistério. Por um lado, a aprendizagem desse ofício fica submetida aos saberes da prática de que um colega com mais tempo de carreira é portador, reforçando a hegemonia do que é da ordem da prática em relação ao que é da ordem da teoria. E, sob certo aspecto, contribuindo para a estabilização de um sentido que reafirma a dissociação entre elas. Neste caso, o professor é considerado como um prático, estando ausente de seu escopo de funções a produção de reflexão crítica sobre seu fazer, o que P2 reitera quando institui uma relação, do mesmo modo, de submissão entre os saberes práticos e os saberes acadêmicos que estariam a serviço daqueles uma vez que a formação precisa esclarecer como fazer a intervenção, como realizar a prática. Garcia, Hipólito e Vieira (2005) chamam a atenção para esse entendimento ao enunciar que:

[...] a visão da docência como profissional prático entende que essa é uma atividade que coincide com saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas próprias práticas educativas (p.51).

Por outro lado, para Tardif, “O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos” (2000, p.11). Isso não quer dizer que ela tenha um fim em si mesma, mas também não autoriza ser considerada como modelo a ser imitado sem a compreensão de que encerra um conjunto de saberes os quais não podem ser ignorados. Nesse contexto, percebo um deslizamento de sentidos para o entendimento do estágio não apenas como a parte prática da formação docente, mas como prática de uma ação de aprendizado, um aprendizado que, inclusive, pode ser realizado junto com alguém que tem experiência em sala de aula, reforçando a importância do futuro profissional da educação passar por experiências práticas em sala de aula junto com professores que já atuam há algum tempo e possuem experiência para ajudá-lo, mas sem que seja reduzido à pura “instrumentalização técnica”.

Sobre esse **efeito de sentido de parceria** que desponta da relação entre docente e estagiária, Nóvoa (2009) afirma que é preciso que se

reconheça “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas” (p.7). E reforça que é preciso passar a formação docente para dentro da profissão, pois é indispensável a participação dos professores na formação de seus pares. Anuncia ainda que “Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (p.7). Nessa ótica, coloca a experiência prática em serviço como fundamental para a formação dos futuros educadores, ou seja, concede aos educadores mais experientes um papel de centralidade na formação dos novos educadores. Segundo Nóvoa (2009),

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (p. 8).

O autor destaca, ainda, o valor da prática de estudos de caso, com reflexão e análise partilhada realizada com compromisso social e desejo de mudança, para aprendizados na formação de licenciandos e na formação continuada de educadores.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (p. 9).

Para Nóvoa a formação precisa conectar a teoria com as práticas educativas: “O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito” (p.11). Desse distanciamento, ou falta de proximidade, entre os estudos sobre a docência e o exercício efetivo da docência e a realidade escolar tem ressoado um efeito de sentido de dissociação ou dicotomia entre teoria e prática que está estabilizado, fazendo parte da memória interdiscursiva do estágio. Nóvoa sugere que “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (p.10).

Dentro dos pressupostos de Nóvoa (2009), o estágio como prática deixa reverberar o **sentido de tempo de aprendizagem, partilha, parceria e atualização dos saberes docentes**. Tais sentidos também são suscitados nas vozes docentes que deixam ecoar, em seus discursos, sentidos múltiplos que se encostam e se atravessam, rastros que me instigam a seguir nesta análise imbricada e engajada nas reverberações do discurso pedagógico, com os quais me afino, por me afetarem e me constituírem enquanto pesquisadora e docente em permanente formação.

#### 6.1.2.1.3 Responsabilidade concentrada na titular, responsabilidade compartilhada, negociação

O recorte em análise, aqui, permite marcar, de forma mais pontual, as posições discursivas de sujeito em confronto. Muito embora, segundo Pimenta e Lima (2013), o estágio curricular deixe reverberar sentidos de campo de conhecimento como práxis, ou seja, um lugar de prática refletida e produção de teoria - o que ressoa nos enunciados que falam sobre o acolhimento de estagiárias por parte das professoras titulares, evidenciando uma posição-sujeito professor emergente, surpreendo, nos discursos dessas mesmas docentes, um outro efeito de sentido. Neste caso, o de responsabilidade concentrada na titular - o que evidencia uma posição-sujeito professor conservador.

P1 assim se pronuncia quando indagada a respeito das afetações do estágio sobre o trabalho dela:

P1: Não me afeta! Eu continuo com **meu planejamento**. Ah, **deixo** até a estagiária fazer experiências [...].

P1: [...] depois **retomo** com ela a partir das **experiências dela**, né?

No mesmo recorte discursivo, encontro duas posições-sujeito em confronto - professor conservador e professor emergente, oferecendo pistas que sinalizam a movência de sujeitos e de sentidos: as posições discursivo-enunciativas assumidas pelos sujeitos implicam em deslizamento dos sentidos que ressoam de seus dizeres a partir da tensão que se estabelece entre as expressões "meu planejamento" e "experiências dela" e os verbos "deixo" e "retomo". Quando P1 diz que o estágio não lhe afeta e que continua com seu

planejamento, assume uma posição-sujeito professor conservador que é reafirmada em outra formulação: “[...] até **deixo** a estagiária fazer experiências”, denotando que quem tem a palavra final, quem determina o que deve ser feito é a titular, porque cabe a ela a responsabilidade pela turma, e não à estagiária.

As relações entre titular e instituição de ensino colocam o professor nesse lugar de responsabilidade em que o educador regente de classe tem certas obrigações frente à escola e aos alunos. Um compromisso que precisa ser atendido com seriedade e sensatez. Para cumprir com essa convenção, o educador necessita dominar muitos saberes (competências, habilidades, e atitudes), que Tardif chama de “saber, saber-fazer e saber-ser”. A responsabilidade do estágio aparece como uma obrigação de quem possui todos ou a maioria desses saberes validados. Ora, segundo o imaginário das docentes, elas não sabem quais são os saberes, as competências e atitudes que os estagiários mobilizam. O que sabem é que eles estão na escola para desenvolver habilidades práticas. Com relação a esses saberes, Tardif explica que eles

[...] provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.) (2012, p. 60).

Contudo, P1 também pode estar significando que é por meio dessas experiências que a docente vai conhecer as habilidades da estagiária. Nesse contexto, mesmo que já não mais exista o tom sagrado de vocação, o sentimento de responsabilidade sobre o serviço alinha-se a uma missão (LÜDKE; BOING, 2004). Fato que se reafirma quando, ao enunciar que “[...] depois **retomo** com ela a partir das **experiências dela**, né?”, sugere um movimento de missão educativa sobre os saberes experienciais da estagiária, ressoando um efeito de sentido de negociação e parceria com a estagiária, de responsabilidade compartilhada, o que permite perspectivar que assume uma posição-sujeito professor emergente.

#### 6.1.2.1.4 Tempo de aprendizagem, parceria, solidariedade entre sujeitos e saberes

Quando perguntadas sobre como significavam o acolhimento de estagiárias, as educadoras proferiram os seguintes dizeres:

P4 – Eu vejo isso na EJA como **um momento de troca** [...] Então é um momento de troca, porque **ela veio com aquela renovação** e ela vai levar também toda a bagagem, toda a experiência do grupo que ela encontrou, dos professores do grupo e, se é em EJA, de todas as vivências dos alunos.

P4 - Eu acho que é **um momento muito rico, essa troca ela é fundamental e ela é importante** para o estagiário como para a formação do professor naquele momento que acolhe o estágio.

P3 - **É a parceria da professora na sala de aula**, que eu não tive quando fiz o estágio né? É extremamente importante. Porque tu te sente perdido em alguns momentos, não sabe o que fazer. E daí **tu tem aquela parceria que tu estabeleceu dentro da sala de aula**. Isso vai te ajudando em muitas coisas.

Considerando as significações que as docentes dão ao acolhimento de estagiário(a)s em suas turmas, vislumbro, nos seus dizeres, o **efeito de sentido de parceria** em um processo de aprendizagem pautado pela partilha de conhecimento e vivências. Parceria, segundo o dicionário, quer dizer “[...] reunião de pessoas para um fim de interesse comum; sociedade, companhia (BUENO, 1996, p. 484)”. Essa finalidade seria a ação de aprender e a ação de ensinar voltada para a direção do estagiário, visto ser a figura do estagiário que ali está para aprender.

No entanto, nas palavras de P4, tal aprendizado ganha o sentido de troca, porque durante o estágio não acontece somente o aprendizado do sujeito estagiário, há um aprendizado que é recíproco e é também coletivo, contemplando todo o grupo - os professores, a estagiária e os alunos. Segundo P4, quando o educador acolhe o estagiário, “é um momento muito rico”, com uma troca fundamental, porque é importante tanto para o professor como para o estagiário.

Esse aprendizado realizado em parceria é extremamente importante, diz P3, porque se em algum momento tu te sentires perdido, “tu tem aquela parceria que tu estabeleceu dentro da sala de aula”. Tardif e Raymond (2000) indicam que

Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo

em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares (p. 210-211).

Nesse sentido, Tardif (2000) questiona os saberes universitários ao dizer que,

Em vários países, muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas “monodisciplinares”) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional (p. 9).

Se os cientistas da educação ainda não são capazes de proporcionar meios para uma formação profissional mediadora entre teoria e prática, as educadoras, quando recebem a inovação trazida pelas estagiárias, acionam seu “saber, saber-fazer, saber ser” (TARDIF, 2000) e aproveitam essas novidades de forma prática. Dito de outra forma, aproximam e conectam a teoria com a prática, concretizando um tempo de aprendizagem pela parceria que resulta em troca, ao corroborar com a formação das duas partes, inaugurando um sentido de troca como formação colaborativa.

Nóvoa (2009) apresenta cinco disposições necessárias à formação de um bom professor, entre elas, destaco o trabalho em equipe como uma disposição que se assemelha e se identifica aos processos de parceria e troca acontecidos entre estagiários e os sujeitos educadores que participam desta pesquisa, por ocasião das experiências de estágio curricular dentro das escolas e das salas de aula,

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (p.15).

Por todas as contribuições que se tornam possíveis e visíveis através da experiência de estágio nos moldes apontados pelas educadoras, acredito que essa disposição nos permite pensar o estágio curricular como um modelo de caminho possível para a formação de professores nos parâmetros propostos pelo autor, provocando o encontro de dois saberes fundamentais para a formação docente.

As educadoras, ao afirmarem que essa troca “é fundamental”, que o estágio é um momento muito rico e importante, dão pistas de que, ao mesmo tempo em que estão a fazer parte da formação de licenciandas, estão se atualizando enquanto educadoras. Um processo formativo que contempla a aprendizagem de ambas as partes, cooperando para o aprendizado de forma prática, unificando os saberes docentes e a inovação trazida por estagiárias, situa o estágio curricular como uma experiência de práxis educativa. Nesse ponto de vista, podemos responder que quem educa o educador é a aprendizagem resultante da solidariedade que se estabelece através da renovação unida à experiência, ou seja, da teoria aliada à prática. Freire não cansava de repetir que

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível - depois preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1996, p. 12)

Nesse movimento entre educadoras e licenciandos , também vejo ecoar um **efeito de sentido de solidariedade entre sujeitos e saberes**. O que é solidariedade? Conforme consta no dicionário Bueno (1996), trata-se de "Auxílio mútuo; ligação recíproca entre pessoas ou coisas independentes". No que se refere à educação, a solidariedade deve estar assentada sobre os princípios da ética e do cuidado consigo, com o outro, com o ambiente e com a vida. Dentro destes valores, a solidariedade, quando relacionada à formação de professores, deve estar pautada pela igualdade de condições e pelo respeito à diferença. Tal respeito, que reverbera em solidariedade e reconhecimento do saber do outro pautado por um sentimento de valor e importância, encontramos nas palavras de P4 quando se refere ao momento em que acolhe o estágio:

P4 - Eu acho que é um momento muito rico, essa troca ela é fundamental e ela é importante para o estagiário como para a formação do professor naquele momento que acolhe o estágio.

P1: - Sempre nas minhas experiências de estágio a gente socializou muito os saberes. Eu acho assim, que para mim sempre foi muito gratificante.

Este acolhimento solidário, que acontece entre professoras titulares e educadores em formação, indica um caminho bem pertinente que deveria ser considerado como um dos fundamentos da sua formação. Este é um movimento necessário para a aprendizagem, que abre as portas para uma educação reflexiva e que já vem sendo apontado por Paulo Freire (1983) há bastante tempo, quando o autor afirma que a educação não pode se basear no depósito de informes, que ela só acontece a partir da práxis dos homens, "Práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe" (FREIRE, 1983, p. 55).

Nas palavras de P4 encontro esses sentidos que colocam a parceria e a solidariedade como um caminho profícuo em prol das aprendizagens quando ela enuncia que "essa troca é fundamental", porque "é um momento muito rico" que é "importante para o estagiário", mas também importante "para a formação do professor". Tal movimento que objetiva a integração dos sujeitos e a harmonia de suas relações sociais e educativas deveria servir de base para os processos de formação docente. Nóvoa (2009) sugere que

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NOVOA, 2009, p.14).

Considerando estes pressupostos, compreendo esse movimento, realizado por educadoras e estagiárias, como um tempo profícuo de aproximação entre universidade e escola. Dinâmicas que rompem as fronteiras organizacionais, mas que, infelizmente, não ganham o devido destaque dentro da formação de futuros educadores. Situações que permanecem invisíveis, mas que significam e afetam a constituição das identidades docentes. Situações permeadas por uma riqueza formativa de reconhecida importância para quem realiza a prática de acolhimento.

### 6.1.2.1.5 Reconhecimento da importância do estágio

Toda palavra carrega em si um tanto de estabilização e outro tanto de possibilidade de vir a ser a qual, em Análise do Discurso, chamamos de atualização de sentidos. Ao consultar o dicionário, encontro o seguinte sentido estabilizado para a palavra importante: “adj. Poderoso; influente; necessário, útil” (BUENO, 1996, p.355). No seguinte recorte discursivo encontramos a palavra importante antecedida do adjetivo “bem”, que é um advérbio de modo que designa um “bom” modo, e seguida de um ponto de exclamação ou admiração, como também é conhecido, por ser uma vertente emocional da linguagem que exprime sentimento.

P3: - Com relação a essa questão aqui, né! De experiência de acolhimento de estagiárias, ah, eu acho **bem importante!**

Para a educadora, o estágio é importante, mas não é apenas importante, é bem importante e é importante com sinal de exclamação, indicando que é muito importante. Como vimos, bem significa algo bom, importante é um adjetivo que marca poder e o ponto de exclamação refere um destaque.

Ao apresentar a sequência discursiva retirada da fala de P3, ressalvo um indicativo de importância encontrado repetidas vezes nas falas das educadoras que, de modo marcante, repetem que o estágio é importante e fundamental.

P3 - Então assim, acho **extremamente importante** o estágio né?

P2: – Bom, pensando no estágio curricular obrigatório, primeiro que eu acho assim **necessário e fundamental**.

P2 - Ah, eu acho que é **importante** porque ele vai te dar esse, um certo Know-how assim.

P4 - Eu acho que é **um momento muito rico**, essa troca ela é **fundamental** e **ela é importante para o** estagiário como para a formação do professor naquele momento que acolhe o estágio.

O sentido de importância dado ao estágio vem permeando a maioria dos efeitos de sentido surpreendidos nas análises, se não todos, exteriorizando que o estágio é sim fundamental, um campo de conhecimento vital na formação docente, por ser a oportunidade de ir a campo, de experimentar, de aprender no exercício da reflexão na ação (SCHÖN, 1995), encontrar um caminho, uma identidade profissional. Mais do que um componente do currículo de formação para a docência, o estágio representa

uma disciplina que dá a oportunidade de conhecer e vivenciar as demandas da profissão, ao qual Pimenta e Lima (2004, p.127) chamam de “retrato vivo da prática docente”. Eu diria: um retrato fundamental que possibilita, aos licenciandos e educadores, “ressignificar suas identidades profissionais” (p.127).

O estágio também é fundamental, porque permite a articulação entre diversos tempos e saberes e sua conseqüente ressignificação e atualização. Ao propiciar o entrelaçamento entre teoria e prática, o estágio permite a contextualização, a abordagem e a partilha de conhecimentos, realizada de forma participativa e integradora, em um movimento de aproximação entre escola e universidade. Desse modo, a importância do estágio ganha sentido de um imperativo fundamental e imprescindível para a formação docente.

#### 6.1.2.1.6 Temporalidade, aprendizagem ao longo da vida, humildade

Temporalidade designa efemeridade, interinidade, duração transitória (BUENO, 1996, p. 635). No contexto desta pesquisa, temporalidade refere-se à distribuição do tempo ao longo da vida, porque a passagem do tempo faz parte da existência, contemplando o ontem, o hoje, o amanhã e todas as estabilizações e mudanças que vão acontecendo ao longo de nossa existência. Tal compreensão sobre a influência da temporalidade no fazer(-se) humano afetou uma das questões endereçadas às docentes, estando presente nela como parte de seu tema. Na entrevista em grupo focal, questionei as docentes se, nas práticas de estágio que elas acompanham, são percebidos atravessamentos de saberes produzidos em diversos tempos e espaços. A seguir, apresento alguns recortes discursivos que remetem a um sentido de temporalidade:

P2: O estagiário, quando ele chega, ele tem não só a bagagem do que ele viveu dentro da universidade, mas **toda a bagagem dele de vida**, toda a bagagem e linha de pensamento.

P4: Não é só a área de formação, mas eu acho que **as experiências que a gente teve!**

P2: Agora, que é bem isso, eu acho essa questão, acho que não só o estágio, mas **toda essa bagagem que tu trazes de conhecimento e da tua experiência de vida.**

P2: E, não é em seis meses que a gente vai se constituir, nem um ano, nem dois, **é a vida toda**, né!

Nos discursos docentes, encontro um efeito de sentido de temporalidade quando P2 faz alusão ao fato de que o estagiário, quando chega na escola, na sala de aula, ele traz, além da formação teórica, toda a bagagem de vida e linha de pensamento. Por bagagem de vida traduzo saberes práticos aprendidos ao longo da existência. Quanto à filiação a uma linha de pensamento, remete à necessidade de conhecimentos teóricos realizados com profundidade, o que exige tempo de estudo, reflexão e racionalidade. P4 também evoca o sentido de temporalidade ao enunciar que “não é só a área de formação, mas eu acho que as experiências que a gente teve”, pois, para ter formação, é necessário certo período de tempo, e "as experiências que a gente teve" implica conhecimentos situados ao longo da vida, aludindo, também, à passagem do tempo. Para Tardif (2012),

[...] em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho" (p. 57).

P2, ao dizer que “[...] não só o estágio, mas toda essa bagagem que tu trazes de conhecimento e da tua experiência de vida” é relevante remete ao **efeito de sentido de temporalidade**, fazendo (re)lembrar que os educadores são inseridos no ambiente futuro de trabalho desde a mais tenra idade, quando adentram os espaços educativos na posição de alunos. Desse modo, todo educador carrega consigo rastros de experiências vivenciadas dentro destes espaços que contribuem para a constituição de suas identidades docentes. Tardif (2012) lembra que, com relação à docência, “[...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja missão é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho” (p. 57). No entanto, somando-se aos conhecimentos técnicos e teóricos, existe, também, uma memória emocional pulsante do “o que”, “como”, “com quem” e “onde” foram vivenciados os processos educativos enquanto aprendizes. Desse modo, percebo que todos os conhecimentos experienciados em que aconteceu o contato com situações conectadas à docência acabam por contribuir para a constituição das identidades docentes dos sujeitos professores.

P2 diz que “[...] não é em seis meses que a gente vai se constituir, nem um ano, nem dois **é a vida toda**”. Segundo Tardif (2012), os saberes dos

professores são “[...] plurais, compósitos e heterogêneos” (p. 61), pois “[...] os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo” (TARDIF, 2000, p.13).

Tardif (2000) propõe a existência de um pluralismo epistemológico, considerando que os diversos saberes produzidos em diversos tempos, espaços e culturas devem ser valorizados, pois, no exercício da prática docente, o educador não se separa de suas habilidades e competências, nem de suas vivências no contexto social. O autor alerta que os saberes também podem ser situados e personalizados, por isso, "Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional" (2000, p.14).

Esses primeiros anos de prática profissional apontam caminhos e filiações que funcionam como um divisor de águas na escolha de referenciais teóricos e na constituição de uma identidade profissional. Sob certo aspecto, a utilização da palavra "bagagem" traduz isso. No Dicionário, a palavra bagagem é definida como o "conjunto de objetos que os viajantes levam em malas, pacotes ou caixas, para seu uso" (BUENO, 1996,P.90). Bagagem nesse caso, ou seja, no dizer da educadora refere-se a conhecimentos adquiridos, incluindo as experiências de vida, visto que tais saberes nos formam e constituem. E ainda há espaço para que outros componentes sejam guardados por se tratar de um processo que cobre toda a vida da docente. O efeito de sentido de temporalidade reverbera em tais dizeres, mas não apenas ele: as educadoras falam em um tempo longo, o que está presente sobretudo no enunciado de P2 - "não é em seis meses que a gente vai se constituir, nem um ano, nem dois, **é a vida toda**". Tal convicção de que não nos fazemos docentes nem nos fazemos gente em um tempo curto ou em um período datado faz ressoar, em tais palavras, um **efeito de sentido de aprendizagem ao longo da vida** que também está presente nos argumentos de Tardif e, para além disso, na memória da educação como discurso que acompanha a história de formação profissional dos professores. Em igual medida, arrisco dizer que ainda um outro efeito de sentido pulsa no dizer de P2 - o **efeito de sentido de humildade** que, contrariando princípios que sustentam o paradigma dominante (ou

conservador) sobre o qual a ciência moderna se estabeleceu e definiu padrões que regulam, inclusive, a vida nas escolas, propõe o reconhecimento da incompletude como caminho de encontro com experiências e saberes os mais diversos os quais estão sempre a nos desafiar.

O efeito de sentido de humildade desponta em algumas sequências discursivas:

P3: A gente **aprende pra caramba** também **com elas!**

P1: - Sempre nas minhas experiências de estágio a gente socializou muito os saberes. Eu acho assim, que para mim sempre foi muito gratificante. A estagiária nunca foi um estorvo ou uma pessoa que me causou problemas, nunca tive uma estagiária em minha turma que me causou problemas. Porque **eu penso estar sempre me constituindo com elas.**

P2: - Outra coisa é aceitar a condição, tanto o estagiário como o professor, de que **a gente está em eterna construção.** Que **a gente não aceita mais ser o dono do saber!** E que antigamente o professor tinha um determinado poder, um determinado saber, mas, hoje em dia, o Google sabe mais que eu e que qualquer um de nós.

P3: - Hoje, hoje em dia, isso aí não me afeta, mas já me afetou, como eu te disse. Eu tinha muita dificuldade de aceitar uma pessoa para dividir os “meus alunos”, né! Porque os alunos são meus, né! Tive bastante dificuldade, mas, **com o tempo né, a gente vai melhorando!**

Ao atentar para as SDs selecionadas, reconheço um efeito de sentido de humildade como correspondente a igualdade e equidade, acolhimento e alteridade, respeito ao saber do outro, no caso, da estagiária, saber que é diferente do da professora titular. Quando P3 afirma que “A gente aprende pra caramba com elas”, mostra o sentido de alteridade, pois o aprendizado é realizado em contato com o outro. Um sentido de valorização do saber alheio como qualificado e necessário para que o aprendizado aconteça. Freire, ao falar sobre as qualidades que lhe parecem indispensáveis ao educador progressista, alerta que essas qualidades são atributos que vão se construindo na prática cotidiana. Sobre humildade, Freire (1997) expressa que ela “[...] de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros” (p.37).

Ao dizer “Porque eu penso estar sempre me constituindo com elas”, P1 também deixa ressoar o sentido de humildade como alteridade recíproca, ou seja, relação e interação com o outro. Em educação, e com relação ao estágio curricular, podemos dizer que alteridade é um estudo que faz a diferença, o estudo com o outro, o que aponta para a sua atualização por meio

de resignificação que agrega um sentido de pluralidade. Segundo P1, o estágio traz contribuições para a constituição das identidades docentes da estagiária e dela, pois ela pensa estar sempre se constituindo “com ela”.

Desse modo, o sentido que ressoa é o de uma humildade recíproca, com o outro; não, uma humildade em relação ao outro. E é humildade, porque, no processo de ensino e aprendizagem, de uma perspectiva mais conservadora, quem ocupa o papel de “ensinante” é o professor, mas P2 enuncia que é preciso “aceitar a condição, tanto o estagiário como o professor, de que **a gente está em eterna construção**”, acrescentando que “a gente não aceita mais ser o dono do saber”. Para Freire (1997),

A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Mas a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não é um ato de condescendência de nossa parte ou um comportamento de quem paga uma promessa feita com fervor: “Prometo a Santa Luzia que, se o problema de meus olhos não for algo sério, vou ouvir com atenção os rudes e ignorantes pais de meus alunos”. Não. Não é isso. Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista. (p. 37).

Na sequência, P3 revela reconhecimento de certa atitude centralizadora que mantinha em relação às estagiárias, declarando, depois, a superação do sentimento de posse - “os alunos são meus” - pelo acolhimento cúmplice e humilde das licenciandas. P3 dá um exemplo de humildade ao se deslocar de uma posição-sujeito professor conservador que enuncia que “Eu tinha muita dificuldade de aceitar uma pessoa para dividir os “meus alunos”, né! Porque **os alunos são meus**, né! Tive bastante dificuldade [...]” para uma outra posição-sujeito, a de professor emergente, que confidencia: “[...] **mas** com o tempo né, **a gente vai melhorando!**”. Chama a atenção, neste recorte, a conjunção coordenativa adversativa “mas” visto que ela imprime certo sentido à relação que estabelece, ligando sentenças entre si. Os valores desta conjunção não são sempre os mesmos. Ela pode exercer a função de substituir o “e” ou a negação, indicar oposição com valor adverbial (como na SD “Tive bastante dificuldade, **mas**, com o tempo, né, a gente vai melhorando!”), funcionar como intensificador de surpresa agradável ou desagradável ou, ainda, se constituir como indicativo de causa. Ainda sobre as conjunções

coordenativas adversativas, vale ressaltar que, por serem etimologicamente advérbios, elas são menos gramaticalizadas. Ou seja, menos despojadas de teor semântico. Sua função de conjunção, como lembra Garcia (1986), é fato relativamente novo na língua portuguesa. Na verdade, fato datado de um período posterior ao século XVIII. Nesse sentido, ainda que a função de conjunção exercida por "mas" não seja ignorada ou negada, muitos dicionários e gramáticas das duas últimas décadas registram também sua função adverbial.

As orações tomadas como exemplo, segundo Garcia (1986), mantêm independência sintática e dependência semântica. A comunicação do sentido de um enunciado só se fará com o auxílio de um outro enunciado. Ocorre uma subordinação psicológica a que se liga a situação de subordinação limítrofe da conjunção coordenativa adversativa "mas". A relação entre as duas orações - "Tive bastante dificuldade" e "**mas**, com o tempo, né, a gente vai melhorando!" - é de dependência semântica, nitidamente colocada pela conjunção. E a ideia expressa é de contraste ou oposição, sendo mais fortemente indicada na oração em que o "mas" está presente. Considerando o período em análise, é possível concluir que em "Tive bastante dificuldade, **mas**, com o tempo, né, a gente vai melhorando!", constato resistência à estagiária em função da relação de excessivo apego aos alunos confrontada com posterior mudança de atitude por parte da professora titular.

Nesta SD, a dependência semântica e a subordinação psicológica podem ser destacadas, prevalecendo, no que diz respeito às ideias, a vinculada pela última oração - mudança de atitude da professora titular. Da mesma forma, podem ser identificados um contraste ou uma oposição entre uma ideia primeira, relacionada à atitude regulada por um princípio mais conservador que envolve centralidade da ação e das decisões no professor que norteia as rotinas, e uma outra ideia que se lhe opõe ao assinalar mudança de atitude. Feitos estes comentários, da ordem do sintático, é necessária a inserção de uma perspectiva interpretativa que possibilite identificar nestes enunciados a sua tessitura ideológica - o que significa verificar como eles se articulam e como funcionam os sujeitos ao articulá-los.

Destaco, de início, que mais do que opor dois enunciados ou ideias por eles vinculadas (como postula a gramática), o "mas" opõe duas posições-

sujeito assumidas, a saber: como dito antes, a posição-sujeito professor conservador que, sob certo aspecto, estranha a presença da estagiária pelo receio de certa "perda" de um lugar de centralidade na relação com os estudantes, e a posição-sujeito professor emergente que se afasta deste lugar e assume uma atitude de maior acolhimento. De certa forma, isso também significa que P1 pensou a respeito de suas atitudes e do que as motivava, deslizando do fechamento para a devolução da palavra ao outro representado pela estagiária. Uma tal mudança autoriza supor que P1 assume uma posição-sujeito de educador reflexivo que atua com determinação e coerência, denotando o reconhecimento de que o campo de atuação docente, quando pautado pela reflexão, é um exercício de práxis. Dentro desta perspectiva, para Pimenta e Lima (2004, p.129), "[...] o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos", sendo imprescindível, para isso, o abandono da arrogância ou de qualquer outra atitude que difira de acolhimento da licencianda.

A fala de P1 de que "Sempre nas minhas experiências de estágio **a gente socializou muito os saberes**", vai ao encontro do que disse P2 ao afirmar "a gente **não aceita mais ser o dono do saber!**". As falas das educadoras denotam um sentido de humildade ao reconhecer que se faz necessário inverter o processo histórico que, ao longo dos tempos, considerou os professores como donos do saber. Ao abrirem as portas de suas salas de aula ao estágio trabalham no sentido de fazer com que diversas vivências e conteúdos se comuniquem, na acepção de que, com a socialização de conhecimentos, aconteça uma relação tal em que seja possível, ao reconhecer a própria incompletude e validar o saber do outro, surgir um universo próprio de novos saberes e aprendizagens como processo que, ao mesmo tempo em que as constitua, estará refletido em suas atividades práticas. Pimenta e Lima (2004) legitimam esta ideia, propondo que, "[...] o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens [...]" (p. 129).

## 7. DISPOSIÇÕES DISCURSIVO-PEDAGÓGICAS: palavras finais

Na ilusão de encerrar uma etapa, apresento algumas palavras sobre o dizer, que acredito serem bem pertinentes para este momento em que me detenho a contar um pouco sobre retornos encontrados neste percurso investigativo por mim trilhado. Orlandi (1996) 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” (p.11).

Partindo dessa hipótese, as dúvidas que me levaram a esta investigação não têm um começo verificável haja vista que a curiosidade e o desejo de saber e conhecer tem 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* analítico, e/ou aos recortes discursivos analisados, porque o dizer é aberto, como nos diz Orlandi (1996): 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 ofertou uma frase que tem sido, repetidas vezes, citada nos trabalhos filiados à AD, por sua relevância e alcance conceitual. Apresento-a na finalização desta etapa, por acreditar que descreve os movimentos apresentados nesta investigação com vistas ao esclarecimento 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, 2008, p. 53).

Dando continuidade aos arremates, explico que a curiosidade principal que me moveu a proceder esta investigação teve o desejo de conhecer quais efeitos de sentido associados ao acontecimento do estágio supervisionado ressoariam em depoimentos de professoras/es regentes que acolhem licenciandas/os em suas turmas. Essa questão teve como objetivo principal evidenciar e analisar efeitos de sentidos relacionados às afetações que o estágio curricular provoca na constituição de identidades docentes de professoras titulares. Em decorrência desse processo investigativo analítico,

pautado pela provisoriedade, as análises permitiram surpreender alguns efeitos de sentido que reverberam em afetações na constituição dessas identidades docentes, atendendo às questões que me propuz investigar.

Ao surpreender os 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**, foi possível verificar que o estágio curricular foi reafirmado como um acontecimento discursivo-enunciativo 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 deslizamento das posições-sujeito de professores que vão alinhando-se e alternando-se entre um discurso pedagógico conservador e um discurso pedagógico emergente.

As movências de sentido emergentes das análises se devem a um assujeitamento ideológico que, em AD, não é inventado por adesão a ideias, mas efeito de práticas que se situam como forças materiais que interpelam os indivíduos em sujeito. A ideologia, dentro de uma teoria materialista dos processos discursivos é, portanto, produto das lutas de classe, apreendendo o sujeito como “invenção” dessas forças, dinâmica na qual sujeito e sentido se constituem juntos. Sentidos e sujeitos que, nas materialidades linguageiras desta investigação, significam e se significam conservadores/emergentes, marcando a filiação a uma Formação Discursiva Pedagógica atravessada por uma situação de crise na educação.

Ao filiar os recortes discursivos a uma Formação Discursiva Pedagógica marcada pela tensão entre a posição-sujeito professor conservador e a posição-sujeito professor emergente, não pude deixar de notar que, no âmbito geral, há uma dominância da posição-sujeito emergente sobre a posição-sujeito conservador. O que denota que as narrativas das docentes estão mais conectadas com mudanças e possibilidades (polissemia) do que com o determinismo (paráfrase).

Com relação aos efeitos de sentido de **dissociação entre teoria e prática, secundarização da teoria, crítica à universidade**, os discursos docentes, distanciados da percepção de estágio como mera aplicação da teoria, como repetição de modelos ou meio de aplicação de “técnicas”, marcam a dissociação entre teoria e prática e, de forma gritante, um sentimento emergente de incompletude da teoria. À vista disso, entrevejo, nos discursos docentes, narrativas de contestação e resistência (lutas de classe) reverberando como crítica à dominância da teoria que vem sustentando a formação de educadores nas universidades.

Com respeito a essa crítica que emerge dos discursos docentes, destaco que as demandas das educadoras também são questões reviradas por Nóvoa (2009), quando o autor sugere que a formação docente deve passar para dentro da profissão, com estudos de casos reais. O autor insiste

[...] na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (p.18).

Esse movimento, que reafirma, nos discursos docentes, o distanciamento entre os cursos de formação de professores e as práticas cotidianas realizadas no chão da escola, levantado por Nóvoa (2009), decorre do fato de que as educadoras filiam-se a concepções de estágio emergentes, mais voltadas para a prática refletida, *práxis*, estágio como experiência que tensiona e recria a teoria, portanto, estágio como produtor de teoria. Um conceito de teoria emergente que, ao surgir da prática, parece fazer mais sentido nos espaços educativos para os educadores e estagiárias do que a teoria aprendida nos cursos universitários de formação docente.

Essa ressignificação permite que se compreenda o estágio como fase dinâmica que viabiliza a interlocução entre a escola e espaços de formação docente como a universidade. E aponta para efeitos de sentido de crítica, porque apesar de o estágio curricular ser constantemente mencionado como ponte possível entre escola e universidade, dificilmente essa aproximação é tratada como caminho a ser trilhado para uma formação docente mais práxica.

No efeito de sentido de **estágio como prática com função instrumental, secundarização da teoria, parceria**, encontro respostas à

questão que buscou verificar se o estágio curricular se traduz (ou não) como dispositivo de subjetivação profissional, ou seja, elemento (trans)formador/constituente de identidades docentes, pois me deparei, nos discursos educadores, com indicativos de uma filiação emergente de busca de uma subjetivação profissional que os retire do lugar de sujeição que a teoria tem lhes delegado. Bem como, nuances de desejo de uma formação docente que os contemple como sujeitos provedores de saberes fundamentais ao exercício da docência, como outra concepção pedagógica emergente. Tais significações foram evidenciadas, também, em efeitos de sentido que aludem a uma crítica às universidades e a inflação teórica que se investe sobre os professores.

Esse sentido não deseja negar os saberes acadêmicos, mas destaca a necessidade de que sejam repensadas as formas de aproximação entre os espaços escolares e os espaços universitários, indicando a rejeição dos professores ao domínio dos conhecimentos científicos sobre os saberes advindos da experientiação que inventa significados importantes para o “saber-fazer”. Nóvoa (2009) considera positivos os novos moldes de formação docente contemplando pesquisas e rigor científico, mas critica a preponderância desses em detrimento do conhecimento advindo da prática. O autor explica que

[...] a expansão da «comunidade de formadores de professores» teve efeitos muito positivos, sobretudo no que diz respeito à proximidade com a investigação e ao rigor científico. Mas acentuou, claro está, a tendência para valorizar o papel dos «cientistas da educação» ou dos «especialistas pedagógicos» e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático. É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional. (p.6)

Ademais, é importante ressaltar que, barganhando reconhecimento para as dinâmicas interativas e reflexivas que despontam do acolhimento de estagiárias em suas turmas, os discursos das professoras regentes pedem espaço de escuta ao “saber”, “saber ser” e “saber fazer” do docente que está na escola, como representante de caminhos talvez ainda não suficientemente legitimados pela academia. Segundo Tardif (2000), “É preciso, portanto, que a

pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (p.12).

Nos seus dizeres, as educadoras reiteram compromissos e responsabilidade profissional firmada com a educação, nos quais percebo reverberar os efeitos de sentidos de **responsabilidade concentrada na titular, responsabilidade compartilhada, negociação**, registrando de forma clara os deslizamentos de sentidos que reverberam em posições discursivas de sujeito em confronto. Na posição-sujeito professor emergente o estágio é considerado prática refletida, que acolhe a inovação, considera e deixa as experiências das estagiárias acontecerem, mas quando ocorre o deslizamento para a posição-sujeito professor conservador, o docente ocupa um lugar de responsabilidade e controla as experiências licenciandas, enunciando que “deixo até” a estagiária fazer experiências, significando que tem a palavra final, o controle, porque, como afirma Tardif (2000), “A autonomia e a competência profissional têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com os clientes” (p.7). Contudo, ao finalizar dizendo que depois retoma **“com ela” a partir das “experiências dela”**, P1 expressa um sentido de missão educativa pautada pela **negociação** e parceria, deslizando para a responsabilidade compartilhada, regressando a uma posição enunciativa de professor emergente. Esse deslizar de uma posição a outra envolve estabilização e desestabilização de sentidos, como uma tensão que envolve um batimento que se alterna entre a identificação com certa rede de memórias e a desidentificação das mesmas.

O efeito de sentido **de estágio como tempo de aprendizagem, parceria, solidariedade entre sujeitos e saberes** foi surpreendido porque o estágio curricular obrigatório desponta como espaço de permuta de conhecimento, com um desenho de formação colaborativa e solidária que valoriza e acolhe o “saber fazer” emanado do saber experiencial, alimentado por uma posição de humildade das professoras titulares frente à inovação trazida pelas estagiárias. Um saber da negociação que, se reconhecendo em processo, reconfigura-se e surge ressignificado ao longo dos tempos. Para Tardif (2000), “[...] o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente” (p.17).

Ao evidenciar efeitos de sentidos de **reconhecimento da importância do estágio**, foi possível averiguar que as regentes de classe que participaram desta pesquisa vêm significando o estágio curricular como uma etapa “extremamente importante”, “fundamental”, “um momento muito rico”, “necessário e fundamental”, fornecendo elementos para a interpretação do efeito de sentido de importância do estágio que, como vimos anteriormente, nos discursos docentes, surge/ emerge associado a efeitos de sentidos de reflexão na ação (SCHÖN, 1995). Soma-se a isso a percepção de que, no dizer das educadoras, a movência de posições-sujeito e de sentidos assinala para modos de se pensar e se fazer docentes em função de experiências que, neste trabalho, significam o estágio como acontecimento, marcando a movência de sentidos, justamente por implicar na atualização de memórias discursivas do campo da educação que, consideradas nos espaços e tempos de formação, acomodam novos olhares relativamente aos modos de se fazer e ser educador.

Fechando o movimento de análise dos efeitos de sentido surpreendidos neste estudo, faço uma pausa, para discorrer sobre os efeitos de sentidos de **temporalidade, aprendizagem ao longo da vida, humildade**. O sentido de temporalidade que ressoa dos dizeres docentes vai ao encontro dos estudos de Tardif e Raymond (2000),

[...] a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação prática (p. 238).

P2 enuncia que quando o estagiário chega ele não vem só com a bagagem do que ele aprendeu dentro da universidade, mas com “toda a bagagem dele de vida, toda a bagagem e linha de pensamento”, e reforça que a formação do educador não comporta “só a área de formação, mas eu acho que as experiências que a gente teve!”, concluindo que “não é em seis meses que a gente vai se constituir, nem um ano, nem dois, é a vida toda”. P2 denota que a formação docente é temporal, palavras reiteradas por P4 que reafirma que não é só a formação na academia que forma o professor, “**mas toda essa bagagem que tu trazes de conhecimento e da tua experiência de vida**”. Palavras que deixam ressoar o sentido de temporalidade. Para Tardif e

Raymond (2000), a dimensão temporal dos saberes dos professores compreende “[...] a inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira” (p. 216).

Neste estudo, foi possível observar o modo como as docentes vêm significando o estágio e o acolhimento de estagiárias em suas turmas a partir de sentidos que reverberam de suas experiências profissionais. Nesta análise, que se fez no batimento entre descrição e interpretação, apontando a tensão entre a posição-sujeito de professor conservador e a posição-sujeito de professor emergente, ressalto que as educadoras vêm significando o estágio como momento importante na formação de licencianda(o)s, mas, também, para sua formação/atualização profissional e existencial, porque, como disse P1, “eu penso estar sempre me constituindo com elas”. O que foi reforçado por P2 ao dizer “E, não é em seis meses que a gente vai se constituir, nem um ano, nem dois, é a vida toda”. Marca que torna ainda mais visível, e que utilizo como destaque para as significações do estágio curricular, encontro no registro que, significado por P3, revela que, para a professora que acolhe estagiária(o)s em sua turma, o estágio não é um espaço no qual se pretende reafirmar relações hierárquicas de professor dono do saber exercendo seu domínio sobre licenciandas compreendidas como meras aprendizes, pois a educadora revela/confessa que “A gente aprende prá caramba também com elas!”

Constituição que não é apenas profissional, mas fortemente existencial. Como nos contam Tardif e Raymond (2000),

São existenciais no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas [...]. “Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (p. 235).

Esses sentidos reverberam das materialidades discursivas analisadas e apontam para afetações que constituem identidades docentes de profissionais que significam o estágio curricular como um momento muito rico para o modo de ser docente que almejam para si e para o outro, inventando um ambiente formativo sustentado por movimentos de acolhimento para estar e aprender com o outro em uma ação de aprendizagem compartilhada e colaborativa

através da experiencição. Estágio que se constitui em ambiente de interação, parceria, reflexão, autoria, negociação e troca.

No trabalho anterior, a que este dá continuidade, o termo experiência foi bastante utilizado pelas licenciandas para significar o estágio curricular obrigatório. Neste trabalho investigativo não foi diferente, nos discursos docentes o uso da palavra experiência também desponta, não apenas para designar o estágio, mas para 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. (p.26-27).

Sobre a pertinência deste estudo, acredito que esta pesquisa, que estabelece interface com a pesquisa “Formação de professores, tecnologias de informação e comunicação e autoria” coordenada pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss e constitui-se em desdobramento de pesquisa anterior, “Identidades docentes e estágio curricular: afetações de um acontecimento”, realizada no segundo semestre de 2014, com o objetivo de investigar as afetações do estágio curricular obrigatório e seus ecos na formação das identidades docentes de seis licenciandas do Curso de Pedagogia (FACED/UFRGS), agrega dados importantes a essa trajetória investigativa na qual entrevejo noções que apontam para a possibilidade de integração entre pesquisa acadêmica e fazer docente, como um espaço de troca do qual resulte o enriquecimento de ambos, por contemplar elementos de uma ação docente e de formação docente pensada dentro e a partir da docência desde os contextos nos quais ela é inventada.

Ainda envolvida com tais reverberações, concluo este estudo com entusiasmo, porque o estágio curricular foi reafirmado como espaço de práxis, reverberando efeitos de sentidos que habitam os discursos docentes desde uma posição discursivo-enunciativa que, ao se constituir pelo assujeitamento

ideológico resultante da relação de forças entre academia e escola, deixa despontar o desejo de assunção dos saberes resultantes das práticas educadoras à categorias que lhe confirmam maior legitimidade, marcando um tempo de resistência à inflação teórica da qual as docentes se ressentem, ao mesmo tempo em que fornece elementos para um estreitamento de laços entre escola e instituições universitárias. Pois, segundo Tardif (2000),

[...] um dos maiores problemas da pesquisa em ciências de educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente (p. 12).

Para o fechamento das ponderações deste trabalho no qual o estágio curricular aparece como estrutura integrante dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e, também, como acontecimento constituído e permeado por experiências, recorro a palavras de Bondía nas quais o autor enuncia que

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (p.25)

## REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AUGUSTIN, Carmen Lúcia Hernandes. Reflexões Sobre a Constituição Epistemológica da Análise de Discurso. (1: 2003: Porto Alegre, RS). **Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Paineis/CarmenLuciaHernandesAugustini>. Acesso em: 23 de abril de 2015.

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 autoavaliativa 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, pp.20-28.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa *grupo focal* em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública**, v. 30, n. 3, São Paulo, junho de 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2014.

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

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

ELIAS, Carime Rossi et al. Dos interstícios do dizer às margens do fazer: um exercício de análise de discurso. **Col. Programa Pós-Grad. Educ.**, Porto Alegre, v. 4, n. 10, p. 122-131, jan./fev. 1997.

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://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 23 de abril de 2015.

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.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. 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

\_\_\_\_\_. Análise de discurso e suas interfaces. **Organon, A pesquisa em Análise do Discurso no PPG-Letras/UFRGS e sua expansão institucional**. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 24, n. 48, 2010, p. 17-34. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636/17316>. Acesso em: 07 de março de 2016

\_\_\_\_\_. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**: uma relação de não se acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/11896/7318>. Acesso em: 07 de março de 2016.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; MUTTI, Regina Maria Varini. Língua, discurso e sujeito na Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n.36, n.3, p. 643-650, set./dez. 2011. Disponível em [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2014.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever aprendendo a pensar. 13 ed. rev atual. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

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.

GENTILE, Paola. António Nóvoa: “Professor se forma na escola” [Entrevista]. **Revista Nova Escola**, maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 13 de maio de 2017.

HERBERT, Thomas. Observações para uma teoria geral das ideologias. **Rua**, Campinas, v.1,n.1, p. 63-89, 1995.

HERBERT, Thomas. Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social. In ORLANDI, Eni P. (org). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 21-54.

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

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 11591180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2014.

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.

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 o 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

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. Estágio curricular como acontecimento: paráfrase e polissemia na errância dos sentidos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, UNILASALLE, Canoas, v. 21, n. 2, p. 195-225, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.16.38>. Acesso em: 10 jan. 2017.

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

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa:** o debate orientado como técnica de investigação. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. Disponível em: [http://www.etedb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etedb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf). Acesso em: 10 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 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.

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

\_\_\_\_\_. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A análise de discurso na França). In: ORLANDI, Eni P (org.). **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011a. p. 227-230.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni (org.) **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011b. p. 283-294.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993. p. 183-252.

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.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Diferentes concepções do estágio obrigatório. In: GURIDI, Veronica Marcela; PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi (orgs.). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios - uma parceria entre a universidade e a escola**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013. p. 17-38.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre a Educação de Adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

SANTOS, Boaventura Souza Santos. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciências pós-moderna. **Estudos Avançados** [online], Instituto de Estudos Avançados na Universidade de São Paulo. 1988, vol. 2, n. 2, p. 46-71.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, Antonio. Os professores e sua formação. Publicações Dom Quixote, 1995

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**, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr de 2000. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, vol. 73, p. 209-244. Dezembro/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

TRAVERSINI, Clarice Salete et al. Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 285-308, jun. 2012.

## **ANEXOS**

**ANEXO I**  
**GLOSSÁRIO**

## GLOSSÁRIO<sup>19</sup>

**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.

---

<sup>19</sup> 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.

**Interdiscurso:** processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma formação discursiva é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior 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.

**Intradiscurso:** materialidade linguística.

**Língua:** para a AD, ela não é transparente, pois seu sentido não existe em si mesma, necessita da história para significar, isto é, uma palavra, expressão ou proposição tem seu sentido determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico onde aquela é produzida. A língua é o aspecto material do discurso.

**Marcas linguísticas:** marcas responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos.

**Posições de sujeito:** lugares de onde o sujeito fala vinculados ao papel social que ocupa na sociedade.

**Sujeito:** na concepção da AD, abandona-se o pensamento de um sujeito idealista, imanente, configurando-se num sujeito da linguagem e não um sujeito em si, mas, tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Nesse sentido, ele não é origem, fonte absoluta do sentido, pois, no seu dizer, é atravessado por um já-lá, outro dizer que já foi dito.

**ANEXO II  
TÓPICOS GUIA**

## TÓPICOS GUIA

### ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL TÓPICOS GUIA

#### **Tópico Guia I – CONCEITUAÇÃO DE ESTÁGIO**

“O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Existem várias visões e modos de conceituar o estágio curricular docente. Considerando sua experiência com o acolhimento de estagiários e acompanhamento do trabalho por eles desenvolvido, qual pé o significado do estágio curricular obrigatório?

### ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL TÓPICOS GUIA

#### **Tópico Guia II – ESTÁGIO, SABERES PROFISSIONAIS E IDENTIDADE DOCENTE**

“[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação a situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados, utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (p. 11)

Tardif (2000) propõe a existência de um pluralismo epistemológico, considerando que os diversos saberes produzidos em diversos tempos, espaços e culturas devem ser valorizados, pois, no exercício da prática docente, o educador não se separa de suas habilidades e competências, nem de suas vivências no contexto social.

Na prática de estágio que tu acompanhaste foi percebido esse atravessamento de saberes produzidos em diversos tempos e espaços? É possível estabelecer relação entre eles e suas representações de docência?

### ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL TÓPICOS GUIA

#### **Tópico Guia III – AFETAÇÕES DO ESTÁGIO**

Como percebes a experiência de acolher um(a) estagiário(a) em tua turma e acompanhar o trabalho dele(s)?

A acolhida de estagiários(as) te afeta? Ela influencia na maneira como desenvolves o teu trabalho de professora? De que modo(s)?

### ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL

**TÓPICOS GUIA****Tópico Guia IV – RESSONÂNCIAS DO ESTÁGIO**

Considerando sua experiência com o acolhimento de estagiários e acompanhamento do trabalho por eles desenvolvido, o que apontas como necessário para que o docente seja considerado um “bom professor”? O que ele precisa contemplar em sua prática? Que saberes e habilidades são necessárias? Qual deve ser a sua relação com a docência?

**ANEXO III**  
**MECANISMOS DE CONTROLE**

## MECANISMOS DE CONTROLE

- ✓ Palavra chave – uma palavra que signifique a experiência de estágio
  - ✓ Afetações no modo de vivenciar a docência
  - ✓ Relação com a formação acadêmica
  - ✓ Relação com a história de vida
  - ✓ Prática
  - ✓ Teoria
  - ✓ Oportunidade de protagonismo na prática de estágio
  - ✓ Engessamento com relação à regente de classe
  - ✓ Gosto pela Docência
  - ✓ Desgosto com a Docência
  - ✓ Presença/ausência das expectativas construídas ao longo da opção e formação docente
- Aprendizagens significativas**
- ✓ Experiências Positivas
  - ✓ Experiências Negativas
  - ✓ Referência a desafios superados
  - ✓ Surpresas e novidades positivas
  - ✓ Constatações sobre as representações de docência que circulam
  - ✓ Sentimentos a partir das afetações

### Mecanismos de controle associados aos Tópicos Guia I

- ✓ Formação profissional
- ✓ Aprendizados escolares ao longo da vida
- ✓ Histórias de vida
- ✓ Saberes de outras práticas profissionais educativas
- ✓ Na experiência escolar como aluno
- ✓ Na sua relação com algum professor (modelo)
- ✓ A partir de experiências docentes na família (história familiar)
- ✓ Na escolha por ocasião do vestibular
- ✓ Confirmação durante a formação acadêmica
- ✓ Na experiência de estágio

**Mecanismos de controle associados aos Tópicos Guia II**

- ✓ Profissionalização
- ✓ Desprofissionalização
- ✓ Precarização do trabalho docente
- ✓ Indignação com alguns discursos
- ✓ Conformismo, aceitação desses discursos
- ✓ Indiferença a esses discursos

**Mecanismos de controle associados aos Tópicos Guia III**

- ✓ Entusiasmo
- ✓ Decepção
- ✓ Neutralidade

**Mecanismos de controle associados aos Tópicos Guia IV**

## APÊNDICES

**APÊNDICE I**  
**MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO**



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

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a aluna **Sandra Regina de Moura**, pertencente ao Curso de **Mestrado Acadêmico em Educação**, regularmente matriculada no *Seminário Avançado Análise de Discurso: uma forma de conhecimento* e na *P.P.E. Pesquisa em Educação e Análise de Discurso*, e, ao mesmo tempo, solicitamos permissão para que possa realizar uma pesquisa nesta instituição. O referido trabalho tem como temática as ressonâncias do estágio curricular na constituição das identidades docentes do(a)s professor(a)s que acolhe(m) educadores em formação durante o período do estágio supervisionado, visando: compreender de que modo os professores, que acolhem estagiários em suas turmas, percebem essa experiência e são por ela afetados; evidenciar efeitos de sentido relacionados às afetações que o estágio curricular provoca nos sujeitos investigados; identificar como os regentes de classe, que acolhem educadores em formação, vêm significando o acontecimento do estágio curricular como espaço de relação entre universidade e escola; e, por fim, verificar se o estágio curricular se traduz (ou não) como dispositivo de subjetivação profissional, ou seja, elemento formador/constituente de identidades docentes.

Tal trabalho é de caráter obrigatório na programação das referidas disciplinas e visa, fundamentalmente, oportunizar um contato com o cotidiano escolar de modo a contribuir tanto com o desenvolvimento de pesquisa pela mestranda como com a própria instituição que a acolhe. A produção de dados será feita por meio de entrevista individual, denominada Entrevista Semiestruturada, a ser realizada com professores da escola.

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético. Portanto, a identificação dos professores entrevistados será mantida em sigilo também.

Considerando a importância desta oportunidade de aproximação do trabalho docente e da realidade da escola à formação da mestranda, esperamos contar com a disponibilidade desta instituição para a concretização dessa proposta de trabalho.

Desde já agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas.

Cordialmente,

**Gilberto Icfe**  
Coordenador do Programa  
de Pós-Graduação em Educação (UFRGS)

Professora do Programa  
de Pós-Graduação em Educação (UFRGS)

**Dóris Maria Luzzardi Fiss**

**APÊNDICE II  
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, Currículo**  
**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante

Sou estudante do Mestrado 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 Dóris Maria Luzzardi Fiss, cujo objetivo é compreender de que modo os professores regentes, que acolhem estagiários em suas turmas, percebem essa experiência e são por ela afetados.

Sua participação envolve duas entrevistas em grupo focal que serão gravadas, se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de uma hora e trinta minutos cada.

A participação nesse estudo é voluntária. Se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

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](mailto:sandrar_moura@hotmail.com) (telefone 93523747) e e-mail [fiss.doris@gmail.com](mailto:fiss.doris@gmail.com) (telefones 33084157 - institucional).

Atenciosamente

---

Sandra Regina de Moura

---

Local e data

---

Dóris Maria Luzzardi Fiss

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data