

# Apresentação



A educação se abre a distintas linguagens que forçam a passagem por novos espaços na pesquisa educacional. Pretende-se contextualizar os artigos considerando essa abertura e as interfaces que ela possibilita, objetivo principal do Dossiê “Educação, pesquisa e linguagem: encontros e atravessamentos”. O interesse e a preocupação de refletir sobre tais relações – da perspectiva polifônica e dialógica que constrói lugares, caminhos e cenas criados com e pela linguagem na educação – são o traço comum dos textos e lhes conferem originalidade.

Outro aspecto a ser referido é destacar a impossibilidade de pensar educação sem linguagem a partir de uma perspectiva investigativa. Explorar a linguagem em suas muitas formas de manifestação pode representar a educandos e educadores um desafio que implica compreenderem melhor como as relações se constituem e os sentidos que se manifestam nelas. Em razão dessas escolhas, lembramos Roland Barthes (2006) quando adverte: “[...] perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem” (p. 12).

Nessa linha de pensamento que permite perspectivar tanto sobre a importância da linguagem quanto a respeito da impossibilidade de produzir educação e pesquisa sem ela, considerada em sua multiplicidade, apresentam-se os oito artigos que compõem esta compilação. Especificamente no que tange a este aspecto, convém se demorar um pouco em torno das próprias redes a partir das quais os autores teceram seus estudos. Michel de Certeau (1999), em *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, chama a atenção para o fato de que os métodos científicos clássicos conseguem definir o seu objeto, racionalizar a sua coleta, classificar os seus tipos e transformar os dados em algo que se possa reproduzir por meio de uma “linguagem operatória, cuja gramática e sintaxe formam sistemas construídos e controláveis (portanto, “escrivíveis”, numa visão de ciência como forma específica de escritura)” (SUASSUNA, 2008, p. 343).

No texto *Herido de realidad y en busca de realidad: notas sobre los lenguajes de la experiencia*, Jorge Larrosa (2010) faz uma queixa importante contra as linguagens dominantes na pesquisa educativa por serem, segundo ele, linguagens desgarradas de vida a partir das quais se produz um “conhecimento desencantado e triste” (SANTOS, 2008, p. 53). Mais adiante, em texto de 2011, Larrosa lança um desafio ao indagar: “Seremos capazes de provar de novo de todos os verbos, por exemplo: ler, escrever, conversar... talvez pensar?”, fazendo referência direta a uma certa compreensão de conhecimento herdada da ciência moderna e que se sustenta sobre um modelo de racionalidade que, segundo Boaventura de Sousa Santos (2008),

admite variedade interna mas [...] se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico [...] potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (p. 21).

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário [...] que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar (p. 25).<sup>1</sup>

Nessa perspectiva, conhecer significa quantificar, e o rigor científico é aferido pelo rigor das medições feitas. Por coerência, o conhecimento aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a fazer projeções a respeito do comportamento futuro dos fenômenos e

<sup>1</sup> Boaventura de Sousa Santos retoma tal discussão em **Conhecimento prudente para uma vida decente: um Discurso sobre as Ciências revisitado** (2006). Inclusive, no prefácio à 5ª edição de **Um discurso sobre as Ciências** (2008), o autor português recomenda a leitura de outro livro, argumentando que os dois devem ser lidos conjuntamente.

processos. Em resumo, a ciência moderna se ergue a partir de uma racionalidade técnica e instrumental expressa por meio de grandes sínteses explicativas – as metateorias – e propõe certas tradições de pesquisa que tomam a ciência como conclusiva e exclusiva, correndo o risco de submeter a complexa realidade educacional (ou qualquer outra) a um esquema simplificador de análise que sacrifica o conhecimento do fenômeno em favor da aplicação rigorosa de um esquema analítico.

Contrapondo-se a essa compreensão de pesquisa, mais do que definir aquilo que da educação devemos ver, por meio de uma racionalidade científica que faz valer o primado do método de investigação sobre a realidade com que se depara o pesquisador, os estudos compilados neste Dossiê nos provocam outros pensares e fazeres ao estabelecerem interlocução com as vozes que murmuram na escola e que dela escapam para outros espaços e formas de produção como revistas, livros didáticos, memoriais e imagens publicitárias. Apesar da diversidade dos artigos, há sempre em comum a preocupação em salientar que os compromissos com a escolarização e a educação passam pela importância de compreender as condições sempre dinâmicas de estabelecimento da interlocução com o outro, as implicações em relação ao professor, aos alunos, aos contextos sociais, aos modos de subjetivação.

Os artigos enfocam tanto o ensino de língua quanto a linguagem e o discurso como pesquisa. Mas a função da pesquisa na área de humanas, onde a linguagem está inserida na educação, qual seria? No momento de reunir artigos em que a linguagem se torna um acontecimento, lidamos com elementos que se repetem e que se deslocam. Em se tratando de pesquisa, as coisas a saber são objetos em contínua construção, marcados pelas singularidades dos sujeitos – o que, de certo modo, interfere na própria compreensão de pesquisa e, mais especificamente, de pesquisa em educação. Os artigos contam a experiência da pesquisa em educação atravessada pela linguagem de diversos modos e em diversos registros, o que revela que, neste Dossiê, não tentamos apresentar uma base teórico-metodológica de trabalho única, referenciais universalizantes ou interpretações consensuais, mas aquilo que é próprio da língua(gem) e que lhe torna incomum e singular ao mesmo tempo: a equívocidade, a escapância de sentidos, o deslocamento de posições de sujeito, a injunção a interpretar sem que sejam colocados diques ou estabilizados sentidos. Larrosa (2012) lembra que “o saber hiarquiza (somos desiguais com respeito ao que sabemos), mas a capacidade de falar e a capacidade de pensar é o que todos nós compartilhamos, é o que nos faz iguais” (p. 291). Por extensão, a capacidade de falar e pensar a educação por meio da articulação com pesquisa e(m) linguagem, no caso dos autores que contribuíram com esta compilação, é o que nos aproxima, é o que compartilhamos entre nós, com nossos leitores, alunos e colegas.

Se a pesquisa, tal como assinala Larrosa (2012), pode ser compreendida como um lugar particular de enunciação – “Um lugar que constitui um sujeito de enunciação (o investigador, o que fala enquanto investigador), uma série de regras discursivas (as que fazem com que o que enunciamos seja classificado como “conhecimento”) e uma certa maneira de construir o real como objeto ou como tema da enunciação” (p. 291) –, as palavras ou imagens com que nomeamos, fazemos, pensamos, sentimos são mais do que palavras ou imagens. Elas produzem sentidos, criam realidades, contam sobre o modo diverso e heterogêneo como nos constituímos e sobre as relações entre conhecimento e vida.

A diversidade, quanto aos referenciais e opções teórico-metodológicas, também se reveste de especial sentido quando consideramos a importância, para a pesquisa em educação, de acionar mecanismos diversos de interpretação que tornem visíveis e problematizem a linguagem como processo discursivo e, particularmente, as manifestações que se dão na instituição escolar ou em outros espaços que veiculam discursos sobre a docência. Buscando responder a uma inquietação presente, subliminarmente, em todos os estudos – O que nos ensinam os dados ou acontecimentos investigados a partir do inter-relacionamento de educação, pesquisa e linguagem? –, os textos foram organizados em três eixos de modo a valorizar as contribuições trazidas:

- 1 – **Docência, pesquisa e discurso** no qual se reúnem quatro artigos: “Indisciplina e discurso pedagógico: sentidos diversos em confronto”; “Sentidos sobre ser professor: a escola do professor-pioneiro em Cláudia – MT”; “Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentido no discurso de professores”; e “Maestros y textos em Argentina: el lugar en la enseñanza escolar de lenguas extranjeras, entre 1880 y 1930”.

- 2 – **Ensino e pesquisa** que agrega dois textos: “Os dicionários de Wittgenstein e de Baruk: o significado linguístico no ensino e no aprendizado em matemática” e “Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino”.
- 3 – **Educação, pesquisa e outras linguagens** que fecha o Dossiê com os artigos “Memoriais de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência” e “*Iconoclash*: discussões sobre cultura visual e pesquisas em Educação”.

## 1 DOCÊNCIA, PESQUISA E DISCURSO

Os dois primeiros artigos se articulam ao trabalho do filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983), que é considerado uma das figuras mais importantes da análise do discurso (doravante, AD) francesa. Pêcheux, fundador da AD, teoriza como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem, a caracteriza como disciplina de interpretação/descrição – assunto que ele antecipa ou a que ele retorna, de um modo ou de outro, em seus textos.

Em “Análise automática do discurso”, de 1969, Pêcheux (1997) discorre, entre outros temas, sobre o quadro epistemológico geral da AD, destacando a articulação de três regiões do conhecimento – o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso – atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. No que diz respeito aos trabalhos de análise, seu ponto de partida se constitui num *corpus* fechado de seqüências discursivas selecionadas num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas. Ocorre uma centralização da análise no vocabulário e o apagamento do sujeito que lê por detrás do gesto científico (TEIXEIRA, 1997, 1998, 2001).

Em seu trabalho *Semântica e discurso*, de 1975, Pêcheux (1995) retoma a concepção de ideologia de Althusser assim como a concepção sobre Aparelhos Ideológicos de Estado. A esse respeito, é importante frisar que o autor não assume totalmente Althusser (ORLANDI, 2000). Diz ele que, no interior mesmo dos AIE, se trava ininterruptamente a luta de classes, visto que “esses Aparelhos Ideológicos de Estado constituem simultaneamente e contraditoriamente o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 1995, p. 145). Dessa forma, a atividade discursiva pode ser percebida como uma das formas de manifestação da ideologia, efetuada pelo sujeito interpelado ideologicamente e, por conseguinte, assujeitado.

Quanto à discussão proposta pelo autor sobre a interpretação e, na sua esteira, a heterogeneidade, é importante lembrar que Pêcheux (2006) refere-se, sobretudo, à sua constituição, implicações e relações com a ideologia. *O discurso: estrutura ou acontecimento*, em 1983, Pêcheux (2006) materializa uma espécie de reconfiguração da análise de discurso na própria maneira pela qual antes era entendida, passando por uma atualização no momento em que é percebida como uma disciplina de interpretação (PÊCHEUX, 1984). Nesse caso, o conceito de estrutura, que ele não abandona, passa a contemplar os atravessamentos colocados em jogo pelo acontecimento, os consequentes reviramentos dos sentidos em função mesmo de um real que seria próprio à língua e se colocaria como constituído pela possibilidade de equivocação. Importa sublinhar, aqui, que Pêcheux concebe o discurso, enquanto efeito de sentidos, como um lugar particular em que a relação entre linguagem e ideologia ocorre. Pela análise do funcionamento discursivo, ele objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação – o que se confirma em suas próprias palavras:

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem-sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o outro, objeto da identificação (2006, p. 56-7).

Desde essa perspectiva, o sujeito é compreendido como interpretante, e a interpretação se associa à possibilidade de ressemantização do mesmo, para além da identificação com uma formação

discursiva, e à constituição do sujeito num novo lugar de construção de categorias interpretativas. Assim sendo, “Pêcheux problematiza a possibilidade de o sujeito se constituir num novo lugar, propondo o discurso como acontecimento e, assim, como atualização do mesmo – o que vai provocar a abertura do discurso para diferentes significações” (FISS; MUTTI, 2011, p. 645).

O primeiro artigo, “Indisciplina e discurso pedagógico: sentidos diversos em confronto”, de Regina Maria Varini Mutti, destaca aspectos fundamentais ao considerar o signo linguístico em sua opacidade e heterogeneidade. Chama a atenção para o que considera mais interessante e desafiador: a compreensão, a partir de Michel Pêcheux (2006), do fato de que “as posições de onde o sujeito fala estão marcadas no uso da palavra, imbricando-se, na língua, estrutura e acontecimento”, e estabelece interface entre tais concepções e sentidos que ecoam do discurso pedagógico assim como este se manifesta nos pronunciamentos de estagiários do Curso de Letras e de professores da Educação Básica.

Tomando como ponto de partida as questões de pesquisa – Que efeitos de sentidos se vinculam ao emprego de termos tais como disciplina, respeito, interesse em sala de aula, nas condições de estagiário e de professor de português na escola? Que caminhos para a formação do professor suscitam esses efeitos de sentidos analisados? –, a autora analisa a constituição heterogênea do processo de referenciação da marca linguística “disciplina” (e de sua correlata) por sujeitos-estagiários e, também, por professores já vinculados a uma instituição educativa. Como decorrência de seus gestos de interpretação, destaca que “a palavra ‘disciplina’ passa a corresponder a um amálgama de situações, manifestando-se o que Pêcheux (2006) aponta como deriva do sentido, reformulação do que já foi dito, mas sempre diferentemente, a cada enunciação”. Portanto, Mutti retoma uma concepção muito cara à AD na medida em que, ao remeter ao pré-construído nas análises produzidas, remete à relação entre discurso como estrutura e, também, como acontecimento. Percebe-se, no trabalho dos sentidos sobre os sentidos evidenciado no artigo em torno da marca linguística “(in)disciplina”, a tendência fortemente interpretativa da AD “através de uma leitura por falta, sustentada sobre o equívoco da língua, em que o sujeito leitor, ao mesmo tempo, desconhece/assume a responsabilidade pelos sentidos do que lê” (TEIXEIRA, 1998, p. 209), restituindo o já-dito, o ausente do dizer, mas constitutivo do sentido, no discurso pedagógico.

O ponto central do artigo de Cristinne Leus Tomé é a consideração dos deslocamentos de posição do sujeito-professor-pioneiro na cidade mato-grossense de Cláudia, no período de 1978 a 1988, como o próprio título indica: “Sentidos sobre ser professor: a escola do professor-pioneiro em Cláudia-MT”. A partir de estudos sobre Michel Pêcheux e os movimentos de identificação, contraidentificação e desidentificação, a autora abre a possibilidade para se pensar sobre o professor-pioneiro como um “sujeito dividido, em que, ‘por meio de uma tomada de posição’, ele se desloca, se movimenta dentre as formações discursivas as quais assume”. Evidenciando efeitos de sentido articulados aos de professor-pioneiro e às negociações que ele assume, a autora se aproxima de Mutti no momento em que propõe o enunciado como profundamente opaco: com base na materialidade linguística e em suas relações prováveis com o interdiscurso, ela também procura observar como os sentidos trabalham sobre os sentidos.

A parte introdutória do texto “Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentido no discurso dos professores” esclarece a que se propõem os autores: a tematização da escola no que se refere às suas funções e às identidades juvenis a partir do estabelecimento de interlocução com 23 professores da Educação Básica que atuam na rede pública e na rede privada de Porto Alegre e Região Metropolitana, no Rio Grande do Sul. No que se refere especificamente à perspectiva interpretativa adotada, a da análise de discurso pêcheuxtiana, Dóris Maria Luzzardi Fiss e Rafael D’Ávila Barros salientam que o uso da língua pelos sujeitos que enunciam manifesta os enunciados discursivos que assumem, apontando a posições no discurso pedagógico.

Dessa forma, problematizam e aprofundam, de forma atraente e clara para o leitor, questões que dizem respeito tanto às negociações que os docentes assumem com os alunos e com a escola quanto à forma pela qual manifestam variados sentidos nos discursos produzidos. Na interpretação dos enunciados dos professores, buscam-se efeitos de sentido articulados com essas negociações e com os muitos fatores que interferem na prática pedagógica a partir de respostas dadas a quatro perguntas – Quem são os seus alunos? Por que os seus alunos vão para a escola? Como você constrói o seu

planejamento? Você o modifica ao longo do ano? –, sendo, elas próprias, as questões de pesquisa, o que reforça uma concepção explicitada por Michel Pêcheux desde seus primeiros escritos: a de que a passagem pela língua se traduz como momento inerente ao processo analítico-discursivo.

O artigo de Gladys Morales intitula-se “Maestros y textos en Argentina: el lugar en la enseñanza escolar de lenguas extranjeras, entre 1880 y 1930”. Através dele, o leitor poderá compreender os significados associados ao professor de línguas estrangeiras na Argentina no período referido em seu título. O interesse recai principalmente sobre a imagem docente demandada pela escola e o lugar dos livros didáticos que funcionavam como dispositivos a partir dos quais os ideais da época eram abordados e divulgados. Para isso, a autora busca elementos em Michel Foucault naquele ponto em que ele e Michel Pêcheux, ainda que de modo tenso, se aproximam: o trabalho a partir da análise das formações discursivas, esclarecendo que, conforme Foucault (1990), “el sujeto es parte y efecto de técnicas, dispositivos, estrategias en los cuales el saber y el poder se entrelazan y constituyen mecanismos de disciplinamiento/sujeción de la sociedad, de los procesos de subjetivación”.

Pêcheux, ao propor a FD como fronteiras que se movimentam e cujo deslocamento é impulsionado pela memória discursiva, traz subjacentes concepções presentes em análises produzidas por Foucault em *A arqueologia do saber*. Tais concepções remetem ao princípio segundo o qual “toda formulação possui, em seu ‘domínio associado’, outras formulações que ela repete, refuta, transforma, nega, enfim, em relação às quais produzem-se certos efeitos de memória específicos” (GREGOLIN, 2005, p. 6). Por conseguinte, e fazendo coro a Foucault (1995), cabe sublinhar que os discursos circulantes produzem uma rede simbólica que constitui identidades a partir de uma “estética de si” – o que, conforme Gregolin (2005), remete a práticas discursivas que forjam dispositivos identitários e constituem subjetividades como singularidades históricas a partir do “agenciamento de trajetos e redes de memórias” (p. 9).

Na tentativa de compreender esse processo rico e complexo de atribuir sentidos, Gladys Morales evidencia traços discursivos que possibilitam a reconstituição de um coletivo de regulações que, em dado momento (no caso da pesquisa em questão, o período entre 1880 e 1930), definem, simultaneamente, limites e formas de dizibilidade dos sentidos de ser professor de línguas estrangeiras na Argentina. É relevante lembrar, com Morales, que, para Michel Foucault, “son las condiciones sociales-históricas-políticas, los sistemas explícitos e implícitos de cada época que determinan que el sujeto llegue a ser lo que es”. Seu estudo, originado do projeto de pesquisa “Prácticas culturales y educación: la enseñanza en valores en la Región de Río Cuarto 1880-1950”, possibilita perceber

cómo se fue configurando la formación discursiva sobre el docente: qué docente se necesitaba para la escuela, qué relaciones eran previstas entre éste y el libro de textos, entre docente y sociedad. Las cartas, los informes provenientes del extranjero, las revistas fueron armando el dispositivo que daban visibilidad a la manera como debía ser ese docente; fueron armando la formación discursiva que delimitaba que quien eligiera la docencia, no sólo en lo restricto a los idiomas, ya podía prever cómo debería ser su tarea, cuáles serían sus compromisos y responsabilidades sociales.

## 2 ENSINO E PESQUISA

Seguindo um outro caminho e subsidiados em outros autores – o filósofo Ludwig Wittgenstein e a reeducadora Stella Baruk – naquele ponto em que se aproximam – o reconhecimento da “importância do sentido que as palavras adquirem em cada contexto de uso para que se alcance a compreensão satisfatória de um texto” –, Marisa Rosâni Abreu da Silveira, Janeisi de Lima Meira e Paulo Vilhena da Silva, no artigo “Os dicionários de Wittgenstein e de Baruk: o significado linguístico no ensino e no aprendizado da matemática”, predisõem o leitor para ideias que apontam a necessidade de compreensão das relações entre a linguagem natural, a linguagem matemática e o significado de expressões linguísticas em textos matemáticos em situações de ensino e de aprendizagem. As cinco partes de que se compõe o artigo organizam, de modo didático e esclarecedor, algumas questões que são de grande interesse e preocupação dos autores. Mantendo sempre um caminho de abertura pelas interpretações produzidas, eles se concentram na análise da importância do uso das palavras

em linguagem natural e dos símbolos, gráficos, figuras e expressões algébricas na linguagem matemática. Explicitam que “a linguagem natural é polissêmica e não garante o rigor necessário das linguagens formais, como no caso das proposições matemáticas, daí que se recorre à linguagem formal para que o texto tenha sentido lógico”, concluindo:

[...] saber o uso de uma palavra ou expressão linguística em um contexto não garante compreendê-la em um outro, haja vista os significados, embora guardem alguma semelhança, são por nós convencionados, indicando, portanto, a importância de conhecer o vocabulário matemático e não saber apenas aplicar seus algoritmos.

Assim como os cinco textos anteriores, o artigo “Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino”, de Maria José Coracini, estabelece claras relações entre educação, pesquisa e linguagem na medida em que tematiza o ensino de línguas no contexto da chamada pós-modernidade, a partir de dois filmes – “Pro dia nascer feliz” e “Escritores da liberdade” – e da obra **O mestre ignorante** de Jacques Rancière, destacando que

O mestre ignorante não indicia a falta de conhecimento na área em que atua, mas a abertura deixada por ele para que o aluno se posicione, se enganche em seu saber; o professor passa a funcionar, então, como “um sujeito suposto saber”, não como aquele que sabe tudo, mas como aquele que abre espaço para o desejo do aluno, para seus interesses, para a busca de conhecimento, que pode – por que não? – ser diferente do conhecimento do professor. Não seria essa uma boa maneira de instaurar a “verdadeira” aprendizagem, aquela que passa pelo corpo e se faz corpo, tornando do sujeito o que vem do outro, transformado pela singularidade de cada um? Nesse sentido, talvez não seja possível ensinar uma língua, mas é sempre possível criar condições para que a aprendizagem ocorra, com base na escrita de si.

A partir de considerações feitas como consequência do diálogo com estudiosos que vão de Jacques Rancière a Jacques Lacan, passando por Zygmunt Bauman, Sébastien Charles, Gilles Lipovetsky, Michel Foucault e Jacques Derrida, a autora chama a atenção para a urgência de repensar os significados e as funções da escola. Ela não é apenas o lugar para o qual o aluno se dirige para aprender um determinado conteúdo; mas o espaço no qual ele projeta um desejo de construir relações outras respingadas pelo seu querer, relações que tornem o conhecimento algo seu, algo que faz parte de seu corpo e se faz corpo e vida. Se Mutti, Tomé, Fiss, Barros e Morales abordam os sentidos que se manifestam tanto nos discursos docentes quanto nos discursos sobre os docentes, propondo investigações que se fazem a partir de um olhar analítico-discursivo no qual a linguagem é tomada em sua opacidade e heterogeneidade, se Silveira, Meira e Silva deslizam para a consideração do trabalho com as linguagens (natural e matemática) desde o viés para o qual aponta Wittgenstein (o dos jogos de linguagem), Coracini aborda o próprio trabalho com a linguagem em sala de aula como assunto que requer um olhar mais demorado e cuidadoso em função das rápidas transformações que nos surpreendem e desafiam nestes “tempos hipermodernos”. Como esclarecem Meinerz, Fiss e Ogiba (2013), em outro texto que conversa com o de Coracini,

A escola é ainda o espaço institucional de uma tradição histórico-cultural intensa, onde insistem modelos diversos de como, para que, para quem e o que ensinar. Portanto, é um espaço de expressão de múltiplas culturas, múltiplos olhares e múltiplas vozes. [...] Nessa perspectiva, assume grande importância o reconhecimento dos dispositivos pedagógicos acionados, na produção da docência, como qualquer lugar no qual a experiência de si se constitui e se transforma, no qual se aprendem e se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os pares. Esses dispositivos terminam por produzir formas de experiência de si nas quais os indivíduos se tornam sujeitos de um modo particular. Tais dispositivos, ademais, habitam as práticas curriculares, sendo importante perceber o currículo escolar como também um artefato cultural, um sistema de significação implicado na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder que tornam mais ou menos possível a inclusão e a exclusão, seu questionamento, sua problematização (p. 11-12).

### 3 EDUCAÇÃO, PESQUISA E OUTRAS LINGUAGENS

Em “Memoriais de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência”, Gilvânia Maurício Dias de Pontes e Analice Dutra Pillar abordam interfaces entre estética, arte e escrita, buscando evidenciar relações entre experiências estéticas e prática docente com linguagens artísticas, narradas em memoriais produzidos por professores da educação da infância. Como justificam as autoras: hoje “convivem técnicas que vão da escrita manual à videoescrita eletrônica”, motivo pelo qual o texto delas é bem-vindo na medida em que intenta evidenciar sentidos artísticos e estéticos que escoam num universo de produções em que está presente a diversidade dos campos de escrita contemporâneos. Soma-se a isso o fato de que agregam, às muitas experiências narradas neste Dossiê, o trabalho com um outro gênero textual em que, diferentemente dos depoimentos decorrentes de entrevistas ou dos textos de livros didáticos, “estão enunciadas práticas de constituição de si e de formação docente; textos que trazem escolhas, posicionamentos, experiências significativas selecionadas e tornadas públicas por seus autores nos relatos de suas práticas docentes” – os memoriais.

Os memoriais de formação se constituem instrumentos de pesquisa propícios à reflexão sobre os elementos relevantes para a vida docente dos professores por corresponderem a biografias educativas, ou seja, textos que enfatizam os processos educativos na história de vida de seus autores, respondendo, em parte, pela apropriação dos significados da vida e da profissão. Portanto, agregam caráter formador, sustentando-se, como pontuam Pontes e Pillar em seu artigo, no pressuposto de que “o adulto professor também vive em processo de construção e reconstrução permanente de seus conhecimentos”. Catani (2003) faz coro a essa concepção quando acrescenta que o princípio sobre o qual se assenta “a proposição de escrita dos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação e escolarização e enseja uma atenção mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro” (p. 127). Com esse argumento Nóvoa (1988; 1992; 1999) concorda, destacando as potencialidades do “método autobiográfico” quanto à geração de conhecimentos a respeito do processo de formação que redimensionem o lugar da história individual.

Gustavo Fischman e Sandra Regina Sales, em seu artigo “*Iconoclash: discussões sobre cultura visual e pesquisas em educação*”, chamam a atenção para esta “virada pictórica” em que “a noção de cultura como um conjunto de hipóteses está em consonância com a multiplicidade de perspectivas e enfoques utilizados para explorá-la”. Os pesquisadores examinam também as relações tensas que estão a se estabelecer entre as imagens e a tradição escrita nas atividades associadas aos espaços escolares, alertando que:

A grande maioria dos pesquisadores que participa do campo da investigação educativa tem permanecido bastante receosa para incorporar fenômenos visuais e/ou imagens tanto como fonte de informação relevante quanto como objeto de estudo em si mesmo, para além do uso esporádico de algumas ilustrações como complementos decorativos em discussões acadêmicas.

Martin Jay (1996), no texto “Vision in context: reflections and refractions”, acrescenta que “O modelo de ‘ler textos’”, que serviu de forma tão produtiva como metáfora principal das interpretações pós-objectivistas, está agora a ceder o lugar a modelos de espetáculo e de visualidade, que não é possível descrever apenas em termos linguísticos. A figuralidade resiste a dissipar-se sob a marca da discursividade; a imagem exige um modo único e próprio de análise (p. 3).

Ao mesmo tempo em que destaca a “viragem pictórica”, esclarece que o linguístico e o discursivo não podem ser pura e simplesmente “substituídos pelo pictórico e pelo figurativo” – uns e outros estão de tal modo imbricados que “ver textos” e “ler imagens” são processos inseparáveis e igualmente relevantes para a pesquisa em educação. Tal argumento é ratificado por Achutti e Hassen (2004) quando realçam que “a possibilidade de utilização da imagem não implica o seu uso excludente em relação ao texto. Pelo contrário: texto e imagem podem se articular de forma complementar com seus aportes específicos” (p. 277).

Essas considerações, no entanto, rivalizam com uma realidade herdeira de certa tradição de compreensão de conhecimento e de pesquisa que deu primazia às formas verbais e escritas em detrimento da imagem, mantendo-se aquelas mais usuais e aceitas por um longo período ainda presente em nossos dias. Nesse sentido, e se contrapondo a estas crenças, há que se assinalar que, conforme destacam Achutti e Hassen (2004), as imagens não são apenas recursos como um suporte de pesquisa, mas elas agem como um meio de comunicação e expressão do comportamento cultural. Portanto, seu uso não envolve tão somente esclarecer o saber científico, mas humanisticamente compreender melhor o que o outro tem a dizer para outros que querem ver, ouvir e sentir. Conquanto persista certa tensão entre o entendimento das imagens como produtoras de sentidos e sua compreensão como registros de fatos, na atualidade, as imagens não podem mais estar separadas do saber científico, haja vista que elas criam um jogo de (im)possibilidades, de visões e de olhares que revelam, no caso da educação, toda a historicidade do espaço educativo.

No eixo anterior, cujo tema central se relaciona com ensino e pesquisa, Marisa Rosâni Abreu da Silveira, Janeisi de Lima Meira e Paulo Vilhena da Silva discorreram, de modo breve e suficiente, sobre a “viragem linguística”. Somando-se aos argumentos dos três pesquisadores, surge mais um que complementa o anterior: na contemporaneidade, outra viragem está a se fazer – a chamada “viragem pictórica”, já referida linhas acima, e ela se distingue a partir de três aspectos apresentados por António Nóvoa (2001): imagem como meio de expressão, imagem como relações (e não como coisas), imagem relacionada à construção de um arquivo.

Pensar a imagem como expressão significa reconhecer que, mais do que imitar o que pode ser visto, ela torna visível e se dirige a alguém; portanto, não é neutra e está afetada por certo processo de endereçamento. Por conseguinte, “o funcionamento de uma imagem explica-se através da compreensão e interpretação de alguém” (NÓVOA, 2001, p. 5). Ela se traduz como relações, considerando que o campo da visualidade se organiza num processo de apropriação e de relação com um “leitor”, possibilitando a “construção de um arquivo” de todas as imagens passadas e possíveis, produzidas e a produzir. Seria dizer que, ao contrário da concepção moderna de tempo que o define como uma sequência organizada de acontecimentos, o trabalho interpretativo que acompanha nossa aproximação das imagens, enquanto forma de narrativa, provoca a entender o tempo como “apropriação coletiva ou individual de um conjunto de coordenadas que nos situam face ao devir” (NÓVOA, 2001, p. 22). As imagens vividas fazem parte de nosso dia a dia. As imagens projetadas habitam o presente.

De modos singulares, e avançando em relação a um trabalho que se institui a partir da geração de dados provenientes de entrevistas ou da análise documental, os dois últimos artigos deste Dossiê assumem essas concepções apresentadas por Martin Jay, Luiz Eduardo Robinson Achutti ou António Nóvoa como princípios pelos quais promovem leituras de memoriais, atravessados por sentidos estéticos e artísticos, e de imagens respectivamente. Soma-se a essas propostas um outro argumento estabelecido por Nóvoa, segundo o qual: “Hoje em dia, é importante ter consciência da irredutibilidade da imagem ao texto (e vice-versa), mas também da inviabilidade de explicações “internas”, que não situem as imagens em campos sociais, institucionais e políticos discursivamente saturados” (2001, p. 1) – aspectos de que também se ocupam Pontes, Pillar, Fischman e Sales.

\*\*\*

De certo modo, todos os artigos de que se compõe este Dossiê assumem um olhar que busca surpreender variados sentidos nos discursos sobre educação... mesmo quando não trabalham especificamente com linguagens verbais. Falar de discursos é possível, pois, num sentido amplo que o percebe para além de suas formas verbais, não restrito a elas. Salienta-se, neste sentido, que as imagens também constituem práticas discursivas de grande significado, que, no caso dos professores, regulam os processos identitários e definem dispositivos de adesão e de representação profissional. Da mesma forma, percebe-se, por parte dos autores, um exercício investigativo que visa articular a construção discursiva do social com a construção social dos discursos (CHARTIER, 1990), garimpando possibilidades do dizer e do fazer educação em seus campos de pesquisa e de ensino. A esse respeito, cumpre sublinhar que um elemento aproxima seus modos de pensar e

produzir pesquisa: a ideia de que a pesquisa implica uma constante produção de sentidos que se fazem a partir de variadas linguagens e por elas escapam.

Pretendemos, com este Dossiê, que os artigos se constituam em acontecimentos, deem o que pensar, permitam refletir sobre a articulação entre educação, pesquisa e linguagem de outro modo, provoquem a explorar sentidos outros para a docência, ensaiando novas metáforas e novas interpretações. Ademais, face às transformações na escola e nos grupos culturais que a habitam, fica a certeza de que, fazendo coro ao que propõem Fischman e Sales, os investigadores educacionais precisam desenvolver ferramentas para explorar as diferentes linguagens e os diferentes discursos que permeiam os espaços escolares. Enfim, pretendemos desafiar os leitores a pensar sobre pesquisa e educação como exercícios de pensamento e de escrita que se fazem na e com a linguagem, que nos tomam e nos surpreendem.

DÓRIS MARIA LUZZARDI FISS  
REGINA MARIA VARINI MUTTI

## REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Caderno de campo digital – antropologia em novas mídias. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 273-289, jan.-jun. 2004.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise de discurso**. Campinas: Unicamp, 1994.
- CATANI, Denice Barbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 119-129.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. v. 1.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- ELIAS, Carime R. et al. Entre o dizer e o fazer: um exercício de análise de discurso. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1999. p. 109-128.
- FISS, Dóris M. L.; MUTTI, Regina M. V. Língua, discurso e sujeito na educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 643-650, set.-dez. 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. Barcelona: Paidós, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GREGOLIN, Maria do Rosário V. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades, SEMINÁRIO DE ANÁLISE DE DISCURSO (SEAD), 2., Porto Alegre, UFRGS, 2005. **Anais...**
- INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- JAY, Martin. Vision in context: reflections and refractions. In: BRENNAN, Teresa; JAY, Martin (Org.). **Vision in context: historical and contemporary perspectives on sight**. New York: Routledge, 1996. p. 1-12.
- LARROSA, Jorge Bondía. Herido de realidad y en busca de realidad: notas sobre los lenguajes de la experiencia. In: CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez (Comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.
- LARROSA, Jorge Bondía. Fin de partida: sobre leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación. In: SIMONS, Maarte; MASSCHELEN, Jan; LARROSA, Jorge B. (Ed.). **Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- LARROSA, Jorge Bondía. Palavras desde o limbo: notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Teias**, v. 13, n. 27, p. 287-298, jan.-abr. 2012. Currículos: problematização em práticas e políticas.
- MEINERZ, Carla Beatriz; FISS, Dóris Maria Luzzardi; OGIBA, Sônia Mara Moreira. Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 22, 2013. Dossiê formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1140>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

- NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António. As palavras das imagens: retratos de professores (séculos XIX-XX). **Atlântica** – Revista de Cultura, v. 45, p. 101-122, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/671>>.
- NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.
- PÊCHEUX, Michel. Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours. **Mots**, n. 9, p. 7-17, 1984.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. por Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 61-162.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. Porto: Afrontamento, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as ciências' revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan.-jun. 2008.
- TEIXEIRA, T. M. L. O “sujeito” é o “outro”? Uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 61-88, mar. 1997.
- TEIXEIRA, T. M. L. **A presença do outro no um: um exercício de análise em canções de Chico Buarque**. Porto Alegre: PUCRS, 1998. 313 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras. Curso de Pós-Graduação em Letras. 1998.
- TEIXEIRA, T. M. L. A constituição heterogênea do sujeito discursivo: um exercício de análise em “Partido Alto” de Chico Buarque. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). **Discurso e sociedade: práticas em análise de discurso**. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. p. 257-300.