



MANUELY CORREIA DIAS CARVALHO

**DESENHO COMO DISCURSO: PERSPECTIVAS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÕES DO ENADE
DE LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL**

MANUELY CORREIA DIAS CARVALHO

**DESENHO COMO DISCURSO: PERSPECTIVAS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÕES DO ENADE
DE LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a área de concentração em Desenho, Registro e Memória Visual e linha de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Desenho, para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, sob a orientação da Prof^a Dr^a Livia Dias de Azevedo e coorientação da Prof^a Dr^a Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez.

Feira de Santana
2025

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

C325d Carvalho, Manuely Correia Dias
Desenho como discurso: perspectivas sobre formação de professores em questões do ENADE de Letras-Português e Espanhol./ Manuely Correia Dias Carvalho. – 2025.
125f.: il.

Orientadora: Lívia Dias de Azevedo
Coorientadora: Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, 2025.

1.Formação inicial de professores. 2.ENADE. 3.Letras Português e Espanhol. 4.Desenho-imagem. 4.Análise de discurso. I.Azevedo, Lívia Dias de, orient. II.Alvarez, Palmira Virgínia Bahia Heine, coorient. III.Universidade Estadual de Feira de Santana. IV.Título.

CDU: 74:371.13

Maria de Fátima de Jesus Moreira – Bibliotecária – CRB 5/1120

MANUELY CORREIA DIAS CARVALHO

**DESENHO COMO DISCURSO: PERSPECTIVAS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÕES DO ENADE
DE LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a área de concentração em Desenho, Registro e Memória Visual e linha de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Desenho, para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, sob a orientação da Profª Drª Livia Dias de Azevedo e coorientação da Profª Drª Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez.

Aprovada em 29 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **LIVIA DIAS DE AZEVEDO**
Data: 29/04/2025 19:24:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Livia Dias de Azevedo
Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGDCI - UEFS)

Documento assinado digitalmente
 **PALMIRA VIRGINIA BAHIA HEINE ALVAREZ**
Data: 07/05/2025 21:43:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez
Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGDCI – UEFS/UFBA)

Documento assinado digitalmente
 **ALEX SANDRO BECKHAUSER**
Data: 02/05/2025 14:28:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Externo: Prof. Dr. Alex Sandro Beckhauser
Universidade Estadual de Feira de Santana (DLA - UEFS)

Documento assinado digitalmente
 **GILBERTO NAZARENO TELLES SOBRAL**
Data: 30/04/2025 14:18:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Externo: Prof. Dr. Gilberto Nazareno Telles Sobral
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

À mulher que abriu os caminhos, para que eu pudesse trilhar os meus.

Minha mãe, Marlene Correia.

AGRADECIMENTOS

A Deus seja dada toda a glória e louvor porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas!

Agradeço à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e à FAPESB, pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou minha dedicação exclusiva ao mestrado.

Ao trabalho de coordenação, nas pessoas da professora Livia Dias, Pedro Vieira e Raquel Rodrigues, assim como à secretaria, na pessoa de Sabrina Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade.

À professora Livia Dias de Azevedo (Livinha), que também foi minha orientadora, agradeço pela confiança e pelo respeito com que me acompanhou em todas as etapas deste trabalho, inclusive em minha primeira viagem de avião, para representar PPGDCI em um Congresso de Educação.

À professora Palmira Heine, pela inspiração e energia que, por muitas vezes, me impulsionaram na caminhada, desde a graduação, passando pela especialização até este momento.

Ao professor Alex Sandro Beckhauser, pela assistência e envolvimento dedicado em mais uma etapa da minha vida. E ao professor Gilberto Sobral, pela feliz surpresa de encontrá-lo neste ciclo. A ambos, agradeço pelas contribuições no exame de qualificação e na defesa.

A todos os professores do mestrado, por sua dedicação, paciência e conhecimento. Destaco a professora Carla Borges, pelo empenho e energia catalisadora na realização de suas demandas, sempre atenta aos detalhes.

À professora Gláucia Trinchão, pelos momentos de parceria mútua na realização de projetos e eventos, como também na vida. Agradeço por me oportunizar e confiar a sua turma para a realização do tirocínio.

Ao professor Carlos Augusto, por ser incrivelmente sensível e assertivo em suas palavras. Sua história de vida é, para mim, uma fonte de inspiração.

À professora Dorotea Bastos, pela competência e acolhimento dedicados durante essa jornada. Os filmes e telenovelas jamais passarão despercebidos depois de aprender com você sobre as visualidades da cena.

Às colegas Ana Cláudia Guerra, Denise Cerqueira e Renata Souza, pelos diversos momentos de alegria em uma jornada de trocas de perspectivas e de incentivo.

Ao amigo Joab Barbosa, pois foi quem primeiro me incentivou a tentar e me encorajou a encarar o processo seletivo. Sua fala dizia: “Amiga, esse mestrado é a sua cara”. E assim se cumpriu: fui aprovada em segundo lugar. Obrigada!

À professora e amiga Marta Lessa, por ter entendido que, naquele momento, eu precisava percorrer outros caminhos. Jamais apagarei da memória os dias de lágrimas e de despedida, mas também os de alegria, ensinamentos e sorriso largo. Que Deus continue te abençoando sempre!

Aos meus amados pais, Marlene Correia e Pedro Dias, e à minha irmã Mariele Dias, por sempre me encorajarem a dar o primeiro passo. Amo muito vocês!

Ao meu esposo, amigo e parceiro de vida, Edvaldo Carvalho, pelas incontáveis vezes em que me encorajou e segurou minhas mãos para, juntos, cruzarmos esta etapa.

E, principalmente, a Deus, por lançar um olhar cuidadoso sobre minha história e por me fazer forte nos momentos de fraqueza. “Seja forte e corajosa.” (Josué 1:9) Obrigada, Senhor!

Ao olhar para trás, percebo uma jornada de dois anos intensos, certa de que, deste caminho, levarei comigo a referência do passado para continuar construindo a minha história.

Que lugar me pertence
Que eu possa abandonar
Que lugar me contém
Que possa me parar
[...]

(Sempre na estrada - “Nada sei” – Kid Abelha)

RESUMO

Esta dissertação investiga o funcionamento discursivo da formação de professores a partir da análise de questões da prova do ENADE do curso de Letras – Português e Espanhol, com foco nos desenhos presentes nos enunciados. A pesquisa articula a Análise de Discurso de linha francesa, em sua vertente materialista, com aportes da Linguística Aplicada e dos estudos sobre o desenho, compreendido aqui como prática discursiva e instrumento de leitura crítica. A partir de autores como Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Louis Althusser, Gláucia Trinchão e Martine Joly, discute-se como o desenho, enquanto imagem, atua na constituição de sentidos e na produção ideológica sobre o indivíduo, interpelando-o como sujeito docente. A problemática da pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma se constitui, a partir do desenho, o funcionamento discursivo do tema "formação de professores" em um conjunto de questões da área de Letras: Português e Espanhol do ENADE? Como objetivo geral, pretende-se compreender os discursos que fazem circular sentidos sobre a formação de professores, a partir dos desenhos em questões do ENADE de Letras: Português e Espanhol. Para isso, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (a) identificar os elementos ideológicos presentes nos desenhos das questões selecionadas; e (b) interpretar, nas estruturas verbais e imagéticas das questões, os ditos e não ditos que atravessam e reforçam os estereótipos associados à figura do(a) professor(a). Os resultados da investigação apontam que os desenhos presentes nas questões analisadas operam como dispositivos discursivos que contribuem para a produção de sentidos sobre o sujeito professor e o processo de formação docente. As análises revelaram que esses desenhos, longe de serem meros recursos ilustrativos, são atravessados por formações ideológicas que reforçam estereótipos de gênero, classe social, regionalidade e modos de falar, especialmente nas representações de professores(as) e alunos(as).

Palavras-chave: Formação inicial de professores. ENADE. Letras: Português e Espanhol. Desenho-imagem. Análise de Discurso.

RESUMEN

Esta disertación investiga el funcionamiento discursivo de la formación docente a partir del análisis de preguntas del examen ENADE del curso de Letras – Portugués y Español, con enfoque en los diseños presentes en los enunciados. La investigación articula el Análisis del Discurso de línea francesa, en su vertiente materialista, con aportes de la Lingüística Aplicada y de los estudios sobre el diseño, comprendido aquí como una práctica discursiva y una herramienta de lectura crítica. A partir de autores como Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Louis Althusser, Gláucia Trinchão y Martine Joly, se discute cómo el diseño, en tanto imagen, actúa en la constitución de sentidos y en la producción ideológica sobre el individuo, interpelándolo como sujeto docente. La problemática de la investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿de qué manera se constituye, a partir del diseño, el funcionamiento discursivo del tema "formación de profesores" en un conjunto de preguntas del área de Letras: Portugués y Español del ENADE? Como objetivo general, se pretende comprender los discursos que circulan significados sobre la formación de profesores, a partir de los diseños en las cuestiones del ENADE de Letras: Portugués y Español. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos: (a) identificar los elementos ideológicos presentes en los diseño de las preguntas seleccionadas; y (b) interpretar, en las estructuras verbales e imagéticas de las preguntas, los dichos y no dichos que atraviesan y refuerzan los estereotipos asociados a la figura del/de la profesor(a). Los resultados de la investigación señalan que los diseño presentes en las preguntas analizadas operan como dispositivos discursivos que contribuyen a la producción de sentidos sobre el sujeto docente y sobre el proceso de formación del profesorado. Los análisis revelaron que estos diseño, lejos de ser meros recursos ilustrativos, están atravesados por formaciones ideológicas que refuerzan estereotipos de género, clase social, regionalidad y modalidades del habla, especialmente en las representaciones de profesores(as) y estudiantes.

Palabras-clave: Formación inicial del profesorado. ENADE. Letras: Portugués y Español. Diseño-imagen. Análisis del Discurso.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Questões analisadas a partir da compatibilidade temática.....	39
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento de dados no BDTD.....	41
Quadro 2: Pesquisas encontradas no BDTD.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de texto imagético nas questões do ENADE de Letras: Português e Espanhol entre 2005 a 2021	32
---	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Apontamentos da metodologia em AD	36
--	----

LISTA DE MATERIALIDADES

Materialidade 1: Questão do Enade de 2011.....	74
Materialidade 2: Questão do ENADE de 2021.....	97
Materialidade 3: Questão do ENADE de 2017.....	102

LISTA DE DISPOSITIVOS

Dispositivo 1: O jaleco branco.....	79
Dispositivo 2: O cabelo	81
Dispositivo 3: Gestos e expressões	82
Dispositivo 4: O espaço da sala de aula	86
Dispositivo 5: A repetição	90

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1: Aula de costura para meninas em 1895	77
Exemplo 2: Hieróglifos, Civilização e Século XIX.....	84
Exemplo 3: Os Simpsons	88
Exemplo 4: Turma da Mônica	88
Exemplo 5: Professora Helena.....	89

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

ADM – Análise de Discurso Materialista

AP – Avaliação Prática

AT – Avaliação Teórica

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

ARE – Aparelhos Repressivos de Estado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CE – Componente Específico

CP/CPs- Condições de Produção

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENPLE – Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas

EUB – Estatuto das Universidades Brasileiras

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

FG – Formação Geral

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LE – Língua Espanhola

LEE – Língua Estrangeira Espanhola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 NOS ENTRELAÇOS DA PESQUISADORA, DO OBJETO E DO CAMINHO DA PESQUISA	24
1.1 Paradoxos que permearam nossas escolhas	25
1.2 Problema e objetivo da pesquisa	27
1.3 Percorso teórico-metodológico: conhecendo o Arquivo	27
1.3.1 Caminhos para as análises	30
1.3.3 Os critérios.....	38
1.3.4 As categorias de análise.....	38
1.4 Um olhar sobre as teses e dissertações em um repositório	40
2 UM RESGATE HISTÓRICO: DA LICENCIATURA NO BRASIL E DO CURSO DE LETRAS.....	46
2.1 A institucionalização da formação docente e a noção de “licença cultural”	46
2.2 As primeiras faculdades e a constituição da licenciatura	47
2.3 A LDB de 1961 e a cisão entre bacharelado e licenciatura	47
2.4 Reformas universitárias e a segmentação do curso de letras	48
2.5 O ensino de línguas estrangeiras na educação básica.....	48
2.6 ENPLE, linguística aplicada e resistências no ensino de línguas.....	49
3 DESENHO E DISCURSO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ANALÍTICOS	52
3.1 Discurso e Texto: Fundamentos da AD Materialista	54
3.2 O desenho como Materialidade Discursiva	56
3.3 Leitura, Efeito-Leitor e Interpretação.....	56
3.4 Condições de Produção e Sentido	57
3.5 Formações Discursivas e Formações Ideológicas: o funcionamento do sentido na Análise de Discurso	58
3.5.1 Sentidos, posições ideológicas e interpelação.....	58
3.5.2 O papel das formações discursivas (FD)	58
3.5.3 A relação com o interdiscurso e a memória	59
3.5.4 A base ideológica das formações discursivas	61
3.5.5 Os efeitos do assujeitamento.....	62
3.6 Intericonicidade: a memória do desenho (imagem) no discurso	62
3.7 A paráfrase e a polissemia no funcionamento discursivo	64
4 A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENADE: POLÍTICAS, DISCURSOS E TRANSFORMAÇÕES.....	68
4.1 Entre o provão e o ENADE: continuidades, rupturas e efeitos discursivos.....	68
4.2 ENADE e a regulação da formação de professores: organização e objetivos	69
4.3 O ENADE e a constituição do sujeito professor: efeitos ideológicos	69
4.4 As provas de Letras no ENADE e a duplicidade formativa	70
4.5 A Avaliação Prática (AP) e o redirecionamento dos sentidos da docência	70
5 O DESENHO COMO DISCURSO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	73
5.1 Discurso e corpo	76
5.1.1 Gênero e docência: corpo, história e ideologia	76
5.1.2 Vestimenta e corpo docente: um dispositivo de marcação ideológica	79
5.1.3 Cabelo e discursos de aceitação no corpo docente	81
5.1.4 Gestos, expressões e a produção discursiva no diálogo.....	82
5.2 O espaço escolar como materialidade discursiva: memória, poder e representação	86

5.3 A Sequência Discursiva Verbal e os Efeitos de Sentido	90
6 A ESCOLA E O EXAME COMO LUGARES DE FORMAÇÃO	96
6.1 Efeitos ideológicos sobre Escola e docência	97
6.2 O ENADE como Aparelho Ideológico de Estado: interdição, avaliação e controle	100
6.2.1 Leitura, interpretação e interpelação ideológica: o desenho como lacuna.....	101
ALGUMAS ÚLTIMAS PALAVRAS	107
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS	116
Anexo A: Questionário de 2011	117
Anexo B: Questionário de 2021	118
Anexo C: Prova de Letras 2005.....	119
Anexo D: Prova de Letras de 2008	120
Anexo E: Prova de Letras de 2011	121
Anexo F: Prova de Letras: Português e Espanhol de 2014.....	122
Anexo G: Prova de Letras: Português e Espanhol de 2017	123
Anexo H: Prova de Letras: Português e Espanhol de 2021	124
Anexo I: Padrão de Resposta.....	125

INTRODUÇÃO

A formação de professores está intrinsecamente ligada ao seu principal espaço de atuação: a escola. Por se tratar de um campo abrangente, essa temática permite múltiplas abordagens, sobretudo no que se refere aos saberes das áreas de formação e às políticas públicas e sociais que atravessam os processos educacionais. No entanto, observa-se que, em muitos desses debates, há uma lacuna importante: a ausência de uma análise que considere a ideologia como elemento constitutivo dos discursos que permeiam a formação docente.

No contexto educacional, durante muito tempo, os estudos sobre desenho foram considerados relevantes apenas no campo das Artes. Tal perspectiva, contudo, reduz a complexidade da linguagem imagética à sua dimensão meramente iconográfica, desconsiderando seus efeitos sociais e discursivos. Uma análise mais abrangente revela que, desde os primórdios da humanidade, como nas pinturas rupestres do Período Paleolítico, o ser humano já se comunicava por meio de desenhos, que atuavam como formas de manifestação simbólica, representação cultural e registro da realidade. No século XXI, embora o desenho continue exercendo a função de representar e informar, ele passa a ser atravessado por lógicas do consumo e do capital, exigindo uma leitura crítica de seus efeitos de sentido.

Vivemos em um tempo em que as imagens, antes consideradas meros recursos auxiliares no processo de ensino, adquirem estatuto discursivo, instaurando sentidos e participando ativamente da formação dos sujeitos. Nesse contexto, as avaliações educacionais de larga escala, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), assumem papel central na constituição de discursos sobre a formação de inicial de professores, sobretudo quando utilizam materialidades visuais, como tirinhas, cartazes e charges, consideradas materialidade com a presença do desenho em suas questões. Longe de serem neutros, esses elementos não verbais compõem discursos que produzem efeitos de sentido, sendo atravessados por ideologias, formações discursivas e memórias. É nessa direção que se insere o presente trabalho: investigar, sob a perspectiva da Análise de Discurso materialista, como o desenho, enquanto materialidade imagética, participa da constituição do sujeito-professor nas provas do ENADE dos cursos de Letras: Português e Espanhol.

Ao abordar os modos como o discurso opera sobre o corpo, o gênero, a linguagem e o espaço escolar, a pesquisa propõe compreender como a docência é significada, regulada e controlada a partir dos dispositivos discursivos mobilizados por esse exame. O interesse central recai, portanto, sobre os efeitos ideológicos e de assujeitamento que se atualizam nas imagens

utilizadas nas provas do ENADE, articulando linguagem verbal e não verbal, e tensionando as formas como o discurso educativo se organiza para formar, avaliar e interpelar sujeitos docentes.

Para problematizar os discursos ideológicos presentes nas questões do ENADE do curso de Letras – Português e Espanhol, esta pesquisa propõe um diálogo interdisciplinar entre os campos da Linguística Aplicada e do Desenho. Para fundamentar essa análise, foram mobilizados autores da Análise de Discurso de linha francesa e vertente materialista, com destaque para Michel Pêcheux (1990, 1997, 1999, 2014) e seu grupo, como Louis Althusser (1985), Jean-Jacques Courtine (2014), Denise Maldidier (2003), Eni Orlandi (1995, 1996, 2004, 2007, 2012, 2014, 2015), Suzi Lagazzi (2015) e Sírío Possenti (2001, 2003).

Além desses, recorre-se também a Bortoni-Ricardo (2004) para a discussão sobre domínios sociais, bem como aos trabalhos de Oliveira e Trinchão (2008, 2010, 2018), e à obra de Joly (1994), no que se refere à análise do desenho e sua relação com a produção de sentido. A articulação entre esses referenciais teóricos permite compreender os efeitos ideológicos que atravessam os desenhos inseridos em algumas questões do ENADE e refletir sobre o papel desse exame enquanto dispositivo regulador da formação inicial de professores, bem como produtor de sentidos atuando nas questões da área de Letras: Português e Espanhol.

Dessa maneira, este trabalho está organizado em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No Capítulo 1, intitulado “Nos entrelaços da pesquisadora, do objeto e do caminho da pesquisa”, apresentamos o percurso de construção da pesquisa, explicitando os movimentos que atravessaram a escolha do objeto, a formulação do problema e os objetivos do estudo. Discutimos também os caminhos teórico-metodológicos, a constituição do Arquivo e as categorias de análise, além de uma breve incursão sobre teses e dissertações já produzidas em repositórios acadêmicos que dialogam com o tema.

O Capítulo 2 se volta para um resgate histórico da licenciatura no Brasil e do curso de Letras, destacando os marcos legais, as reformas educacionais e os processos de segmentação curricular. Exploramos a cisão entre bacharelado e licenciatura, o ensino de línguas estrangeiras na educação básica e as tensões históricas que atravessam o ensino de línguas no Brasil, destacando também a emergência de movimentos de resistência e reconfiguração do campo, como o ENPLE e os estudos em Linguística Aplicada.

No Capítulo 3, intitulado “Desenho e discurso: fundamentos teóricos e analíticos”, apresentamos os referenciais da Análise de Discurso materialista, abordando conceitos fundamentais como texto, discurso, condições de produção, formações discursivas e ideológicas, efeitos de sentido e interpelação. Trata-se também do capítulo em que refletimos

sobre o desenho como materialidade discursiva, discutindo as noções de intericonicidade, memória imagética e a relação entre paráfrase, polissemia e falha no funcionamento do discurso.

O Capítulo 4 discute o ENADE como política pública e dispositivo ideológico. Sob o título “A avaliação da formação de professores no ENADE: políticas, discursos e transformações”, percorremos o caminho do Provão ao ENADE, discutindo continuidades e rupturas, os efeitos da avaliação sobre a formação docente, os modos como o sujeito-professor é constituído nas provas e a atuação do exame como parte dos mecanismos de regulação do ensino superior.

No Capítulo 5, iniciamos as análises discursivas das questões do ENADE. Intitulado “O desenho como discurso e a formação de professores, o capítulo aprofunda os efeitos de sentido que emergem dos desenhos mobilizados nas provas, como a tirinha da Mafalda (ENADE 2011), a tirinha do Chico Bento (ENADE 2021) e o cartaz da campanha contra o HIV (ENADE 2017). A partir dessas materialidades, analisamos como o discurso do corpo, da escola, do espaço escolar e da linguagem é operado ideologicamente, revelando estereótipos, apagamentos e tensionamentos na constituição da figura docente.

O Capítulo 6, “A escola e o exame como lugares de formação”, retoma as análises para pensar os efeitos ideológicos do ENADE como Aparelho Ideológico de Estado, sua função reguladora e a constituição do sujeito pela via da interpelação. Discutimos a lacuna deixada pelas provas quanto à leitura e interpretação dos desenhos e refletimos sobre o tensionamento entre liberdade interpretativa e normatização da leitura, apontando o exame como mecanismo de controle dos sentidos e das respostas dos estudantes (professores) em formação inicial.

Por fim, em Algumas últimas palavras, reunimos as considerações finais da pesquisa, apontando para os efeitos das análises empreendidas, os limites do trabalho e as possibilidades para futuras investigações. Entendemos que refletir sobre o ENADE, a partir da Análise de Discurso, permite deslocar o olhar para além da avaliação em si, vislumbrando os processos discursivos que sustentam modos de ensinar, de aprender e de formar professores e, sobretudo, os modos como esses processos são atravessados por ideologias, memórias e disputas de sentido.

A vida é uma estrada longa e silenciosa, por onde o tempo passa, leva e traz, bordando partidas e encontros. Entre curvas e desvios, fui me fazendo em movimento, e foi na pesquisa que me reconheci caminhante do meu próprio trajeto.

(Manuely Correia Dias Carvalho)



1 NOS ENTRELAÇOS DA PESQUISADORA, DO OBJETO E DO CAMINHO DA PESQUISA

A estruturação de um conhecimento, no campo da pesquisa acadêmica, constitui um processo complexo, marcado por tensões, desafios e contínuos movimentos de reconstrução. Não se trata de uma trajetória linear ou isenta de contradições; ao contrário, esse processo é atravessado por dificuldades conceituais, metodológicas e interpretativas que exigem do pesquisador não apenas domínio técnico, mas também disposição para o questionamento e para a escuta crítica.

A construção do conhecimento demanda, inevitavelmente, o estabelecimento de diálogos. Tais diálogos ocorrem tanto com os autores e referenciais teóricos que sustentam a investigação quanto com os sujeitos envolvidos, com o próprio objeto de estudo e com as diferentes vozes que se manifestam nos textos analisados. É nesse entrecruzamento de perspectivas que se delineiam sentidos, que se constroem compreensões mais amplas e que se amplia a capacidade de interpretar o real com maior profundidade.

Os saberes compartilhados ao longo do processo são essenciais para a consolidação de uma reflexão crítica. As interlocuções acadêmicas (em seminários, orientações, grupos de estudo ou espaços formativos diversos) permitem que o pesquisador confronte suas hipóteses, revise posicionamentos e enriqueça suas análises a partir de outros olhares. Assim, a produção do conhecimento torna-se um empreendimento coletivo, mesmo quando assumido individualmente.

A formulação de um pensamento, nesse contexto, emerge da articulação entre teoria e prática, da análise rigorosa do material empírico e da capacidade de elaborar interpretações que não apenas descrevam, mas que expliquem e problematizem os fenômenos investigados. Os textos, ao serem lidos e relidos, ganham novos sentidos à medida que são analisados à luz de um referencial teórico-metodológico, o qual também se transforma durante o percurso investigativo.

Desse modo, a estruturação de um conhecimento, no interior da pesquisa acadêmica, exige constante disposição para o diálogo, abertura ao inusitado e compromisso com a produção de saberes que não apenas respondam a uma inquietação inicial, mas que contribuam para a ampliação crítica do campo ao qual pertencem.

1.1 Paradoxos que permearam nossas escolhas

Os paradoxos que deram direção a esta pesquisa têm origem na minha primeira formação acadêmica, no curso de graduação em Letras, com dupla habilitação em Português e Espanhol, pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Esses paradoxos foram posteriormente alimentados pela minha segunda graduação, em Pedagogia. Confesso que ambas as áreas me proporcionaram experiências formativas similares, na medida em que pertencem ao mesmo campo do saber e compartilham autores e discussões teóricas.

Ao longo da minha trajetória acadêmica, temas como imagem, discurso e práticas didáticas sempre despertaram meu interesse. Inicialmente, a imagem atraiu meu olhar por sua natureza visual; pelas formas, cores e alegorias que carrega, elementos que, à primeira vista, exercem forte poder de sedução. Posteriormente, o estudo do discurso me possibilitou perceber a imagem para além de sua dimensão lúdica e ilustrativa. Foi com a Análise de Discurso que passei a compreender outros sentidos da imagem, especialmente aqueles que, durante a formação básica, não eram considerados: os gestos de leitura e os modos de subjetivação dos sujeitos.

Durante a graduação em Letras, tive o primeiro contato com a Análise de Discurso de linha francesa na vertente foucaultiana, por meio da disciplina obrigatória Língua Portuguesa VI. Simultaneamente, cursava uma disciplina optativa pertencente ao núcleo de Desenho – Composição Decorativa, ambas ofertadas pelo Departamento de Letras e Artes. As inquietações e paradoxos começaram a emergir quando percebi que, embora as discussões sobre interdisciplinaridade estivessem presentes, os campos ainda se apresentavam como separados; mesmo quando, nas aulas de AD, analisávamos imagens de livros didáticos sob essa perspectiva e nas aulas de desenho aprendíamos a apurar o olhar e transformar o desenho em leitura e decomposição.

Nesta caminhada, como pessoa, mulher e pesquisadora, considero fundamental demarcar os lugares que ocupo no espaço acadêmico. Interessei-me profundamente pela análise do discurso foucaultiana e, a partir dela, desenvolvi e apresentei diversos trabalhos, como, por exemplo, *“A vestimenta no corpo do sujeito cristão/religioso”*. Nessa pesquisa, foram analisadas imagens de homens e mulheres de diferentes religiões, com o objetivo de compreender as condições de possibilidade discursiva por meio dos modos de interdição e exclusão abordados por Foucault em *A Ordem do Discurso* (1970).

Na mesma época, desenvolvi outra pesquisa sobre livros didáticos de língua espanhola, intitulada “*Os modos de enunciar o corpo dos sujeitos no livro didático: o lugar da mulher no esporte*”, apresentada no evento *Decifra-me ou devoro-te V: a ordem do discurso no livro didático*.

A compreensão da AD como teoria e metodologia consolidou-se quando escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Letras com habilitação em Espanhol, intitulado “*Além da ludicidade, a imagem como materialidade discursiva de saber na formação docente: múltiplos olhares, novas leituras*”. Nessa pesquisa, objetivei apresentar a Análise de Discurso como uma metodologia possível para a leitura das imagens que abrem cada capítulo do livro didático *Sínteses*, de Língua Espanhola, utilizado na Rede Pública Estadual de Ensino Médio.

Pouco tempo depois, durante a especialização em Linguística e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, tive contato com a Análise do Discurso materialista, de base pecheutiana. Escrevi o trabalho intitulado “*O (Dis)curso do ‘novo’ Ensino Médio: uma proposta de sociedade baseada no silenciamento*”. Nesse estudo, busquei identificar e analisar, na Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, os discursos proferidos por autoridades políticas como justificativa para a reforma do Ensino Médio. Foi nesse percurso que os pressupostos do materialismo discursivo me ofereceram novas possibilidades de análise, inclusive no tratamento das imagens.

As experiências adquiridas nos estágios supervisionados também contribuíram para a compreensão do lugar atribuído às imagens nos livros didáticos. Com esse repertório teórico e um olhar mais crítico, em 2021, ao realizar a prova do ENADE, identifiquei elementos que imediatamente despertaram meu interesse investigativo. A prova me instigou e impulsionou a construir, a partir dessa experiência, o projeto de pesquisa de mestrado que ora apresento.

Durante a divulgação desta pesquisa em eventos nacionais e internacionais nas áreas de Desenho e Educação, enfrentei algumas resistências. Uma das perguntas mais recorrentes por parte do público era: “Por que escolher as provas do ENADE e não do ENEM?”. Para muitos, o ENADE não parecia ter a mesma credibilidade que o ENEM ou outros exames. No entanto, essas indagações me fizeram perceber que, talvez, o ENADE não estivesse sendo discutido na academia a partir da perspectiva teórico-metodológica que proponho nesta dissertação, sendo tratado, em geral, apenas como instrumento de avaliação. Ou ainda, tais perguntas podiam revelar uma legítima curiosidade em compreender as motivações e justificativas que fundamentam minha escolha.

1.2 Problema e objetivo da pesquisa

O problema deste estudo está assim estabelecido: *De que forma se constitui, a partir do desenho, o funcionamento discursivo do tema "formação de professores" em um conjunto de questões da área de Letras: Português e Espanhol do ENADE?*

Outros questionamentos foram auxiliares ao longo da pesquisa, tais como: Quais interpretações as questões permitem quando postas em relação a outras textualidades/materialidades? Quais as relações entre os textos verbais e os desenhos nas questões? Em que medida o texto que introduz determinada questão contribui para sua leitura e interpretação? Nas questões, a formação de professores está associada a aspectos políticos, econômicos, sociais? Ou a apenas a um desses? Quais são as associações possíveis entre formação de professores e gênero? As práticas de ser professor (a) está associada a quais elementos nas questões? Em que medida as questões retomam o perfil de professor e aluno? Quais os sentidos sobre formação são trazidos nas questões?

As respostas a esses questionamentos atravessam a questão central desta pesquisa e adquirem relevância à medida que se articulam às noções de funcionamento discursivo no contexto da formação de professores, tal como se manifesta nas imagens, especialmente os desenhos presentes nas questões do ENADE, voltadas às áreas de Letras: Português e Espanhol. Para dar continuidade à investigação, estabeleceu-se como objetivo geral: *compreender os discursos que fazem circular sentidos sobre a formação de professores, a partir dos desenhos em questões do ENADE de Letras: Português e Espanhol.*

No desenvolvimento analítico, os objetivos específicos foram delineados com a finalidade de orientar e aprofundar o percurso investigativo, sendo organizados da seguinte forma: *a) identificar os elementos ideológicos presentes nos desenhos das questões selecionadas;*

b) interpretar, nas estruturas verbais e imagéticas das questões, os ditos e não ditos que atravessam e reforçam os estereótipos associados à figura do(a) professor(a).

1.3 Percurso teórico-metodológico: conhecendo o Arquivo

O emprego da palavra Arquivo, à primeira vista, pode nos remeter a diferentes interpretações. É comum pensarmos nos arquivos armazenados em dispositivos tecnológicos

— os chamados *hardwares* —, cuja natureza física permite que sejam manipulados diretamente. Podemos também considerar os arquivos que residem na “nuvem” dos *softwares*, isto é, programas executados por meio da interdependência com os dispositivos físicos. Ainda, o termo pode evocar a imagem de uma sala ou biblioteca onde se armazenam livros e documentos, reunindo registros de toda uma geração. Apresentar essas concepções é um exercício necessário para evidenciar representações comuns no imaginário coletivo e, assim, demarcar o distanciamento em relação à perspectiva adotada neste trabalho.

Os documentos analisados nesta dissertação — as provas do ENADE dos cursos de Letras: Português e Espanhol — são compreendidos à luz da noção de Arquivo segundo Michel Pêcheux (2014, p. 59), para quem o Arquivo é um gesto de leitura realizado sobre um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Trata-se, portanto, de um conjunto heterogêneo de documentos que, ao se referirem a um mesmo tema, fenômeno ou acontecimento, tornam-se passíveis de leitura e interpretação em uma lógica que ultrapassa a mera acumulação.

Nesse sentido, como explicam Guilhaumou e Maldidier (1994, p. 92), o Arquivo “impõe sua própria lei à descrição”. Isso significa que, para além de um depósito neutro de informações, o Arquivo, em sua materialidade, implica a interpretação como momento indissociável da descrição. A leitura, nesse processo, ocorre em um movimento de vaivém entre descrição e interpretação (Pêcheux, 2008, p. 54). Como ressalta Dias (2015, p. 973), é essa materialidade do Arquivo que o faz significar de determinada maneira e não de outra, de modo que o sujeito, ao se deparar com esse Arquivo, o recorta segundo um determinado olhar, em função de sua posição, de sua memória e de suas condições de produção. Um mesmo Arquivo, portanto, nunca é idêntico a si mesmo, justamente por sua materialidade discursiva.

As ações do gesto de leitura voltadas ao Arquivo se dão por meio do enfrentamento da memória histórica em constante confronto consigo mesma e com o sujeito que realiza esse gesto de interpretação. Ao propor esse movimento, Pêcheux busca reconstruir as formas de um sistema pré-definido, compreendendo a leitura como uma prática silenciosa, mas também atravessada pelas disputas em torno das diferentes maneiras de ler — o que ele chama de “espaço da polêmica das maneiras de ler” (Pêcheux, 2014, p. 59).

Assim, o Arquivo, concebido nessa perspectiva, não demanda técnicas exatas ou classificações rigidamente sistematizadas. Sua organização não segue uma lógica padronizadora, como nas ciências formais. Pelo contrário, a leitura do Arquivo ocorre em meio às tensões entre diferentes formas de produção e apropriação do saber. Tal distinção evidencia o embate entre duas culturas: a dos técnico-científicos — produtores e usuários de instrumentos

— e a dos literatos — historiadores, filósofos, sociólogos, pessoas de letras. Contudo, conforme enfatiza Pêcheux, existe uma “outra vertente da leitura do Arquivo”, o que nos leva a compreender que não há uma única forma de leitura, mas sim múltiplas possibilidades de interpretação do Arquivo, cada uma atravessada por suas condições históricas e ideológicas. Assim, o Arquivo conforme Pêcheux (2014):

[...] trata-se desse enorme trabalho anônimo, fastidioso, mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades geram a memória coletiva. Desde a Idade Média, a divisão começou no meio dos clérigos, entre alguns deles, autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e o conjunto de todos os outros, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação etc.) constituem também uma leitura, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrivães, copistas e “contínuos”, particulares e públicos, constituiu-se através da Era Clássica e até nossos dias, sobre esta renúncia a toda pretensão de “originalidade”, sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa (Pêcheux, 2014, p. 59-60).

Pêcheux (2014) compreende a leitura do Arquivo como um gesto de natureza discursiva, marcado por sua dimensão subjetiva e subjacente. Trata-se de um gesto interpretativo que não se dá de forma neutra ou técnica, mas sim como um processo de leitura atravessado pela ideologia e pelas condições de produção do sentido. Nesse contexto, o gesto de leitura é entendido como a maneira pela qual o sujeito interpreta e (re)significa os documentos, produzindo sentidos a partir de determinadas posições ideológicas.

Assim, a “materialidade descritível” do arquivo: uma palavra, um enunciado, uma imagem, um gesto, uma letra, uma cor, etc. “coloca em jogo o discurso outro como espaço virtual de leitura” (PÊCHEUX, 2008, p. 55), marcando, do interior da materialidade, a relação com a memória histórica. Se a descrição instala o real da língua (equivoco, falha, eclipse, etc.), a interpretação instala o real da história (contradição), um alternando-se ao outro na própria complexidade do arquivo, tomado em redes de memória, pondo assim em relação língua e história (Dias, 2015, p. 973).

Conforme Dias (2015, p. 973), é a materialidade descritível do Arquivo que estabelece a relação com a memória histórica, memória esta que não é individual nem linear, mas social, múltipla e constituída pelo funcionamento da ideologia. É nessa articulação entre materialidade, memória e ideologia que se inscreve o gesto de leitura, produzindo sentidos que são sempre parciais e atravessados pelos modos de funcionamento discursivo.

1.3.1 Caminhos para as análises

O conjunto de provas do ENADE dos cursos de Letras: Português e Espanhol dos anos de 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021 compõe o Arquivo desta pesquisa. A partir desse Arquivo, organiza-se o *corpus* de análise conforme os objetivos delineados neste estudo. No entanto, para a constituição desse *corpus*, foi necessário seguir algumas etapas metodológicas, que aqui denominamos de "caminhos para a análise". São elas:

- Levantamento das provas do ENADE, separando aquelas específicas de Letras – Português e Espanhol;
- Quantificação do número total de questões em cada edição do exame;
- Mapeamento da presença de textos imagéticos nas questões ao longo dos anos;
- Classificação dos tipos de textos imagéticos utilizados;
- Identificação dos temas recorrentes nas provas analisadas.

Desse modo, o trabalho da pesquisadora, ao organizar o *corpus* a partir do Arquivo, constitui um gesto de leitura singular, orientado pelos objetivos da pesquisa. Inicialmente, destaca-se que, embora o conjunto de provas pertença ao curso de Letras: Português e Espanhol, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.161/2005 a chamada: “Lei do Espanhol”, os exames não traziam a nomenclatura “Espanhol” na capa. Ainda assim, algumas edições apresentavam questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), vinculadas à implementação da referida lei. Somente a partir da prova de 2014 há a inclusão explícita de conteúdos teóricos, gramaticais e literários voltados para a Língua Estrangeira Espanhola (LEE).

Outro aspecto relevante diz respeito à organização das provas. Nas edições de 2005, 2008 e 2011, os exames eram unificados para licenciatura e bacharelado, e os(as) estudantes deveriam responder apenas ao bloco correspondente à sua formação. A partir de 2014, os exames passaram a ser organizados separadamente por área e nível de formação. Observa-se, ainda, que todas as edições (com exceção da de 2005) trazem na capa a data de aplicação (mês de novembro), e todas incluem um questionário de percepção com nove questões voltado à avaliação da prova pelos(as) participantes (vide Anexos A e B). Tais dados podem justificar alterações no modelo de organização do exame ao longo do tempo.

A prova de 2005 contou com 42 questões, entre múltipla escolha e discursivas, distribuídas em Formação Geral (FG) e Componente Específico (CE). Entre os temas abordados

nas objetivas estão inclusão/exclusão social, saúde, segurança pública, educação, cidadania, artes, práticas e formação docente. Segundo Desenzi (2019, p. 85), esperava-se que os(as) estudantes fossem capazes de “identificar temas, analisar, criticar, sintetizar e estabelecer relações”.

Nas questões discursivas, os temas tratados foram ecologia, devastação ambiental, novas tecnologias, aquecimento global e uso da internet, exigindo dos(as) candidatos(as) a habilidade de analisar, comparar diferentes tipos de texto e argumentar. Relatório do ENADE 2005 aponta que o desempenho mais baixo se deu nas questões discursivas, o que evidencia dificuldades dos(as) estudantes de Letras em articular conhecimentos específicos da área (BRASIL, INEP ENADE, 2005, p. 57).

Em 2008, a prova foi composta por 40 questões, sendo 10 de Formação Geral e 30 do Componente Específico. Dentre os temas abordados, destacam-se: crises sociais, expressionismo, direitos humanos, signos verbais e visuais, além da formação de professores. Essa edição apresentou forte presença de textos não verbais, como pinturas, mas não incluiu nenhuma questão relacionada à língua espanhola.

Na edição de 2011, nota-se uma mudança no quadro organizacional da prova, que passou a apresentar a distribuição de questões em percentuais por componente e por nível (Licenciatura e Bacharelado). Entre os temas abordados estão cibercultura, educação a distância, conjunções adversativas, rotacismo, linguagem literária e práticas docentes. Não foram identificadas questões relativas à língua espanhola.

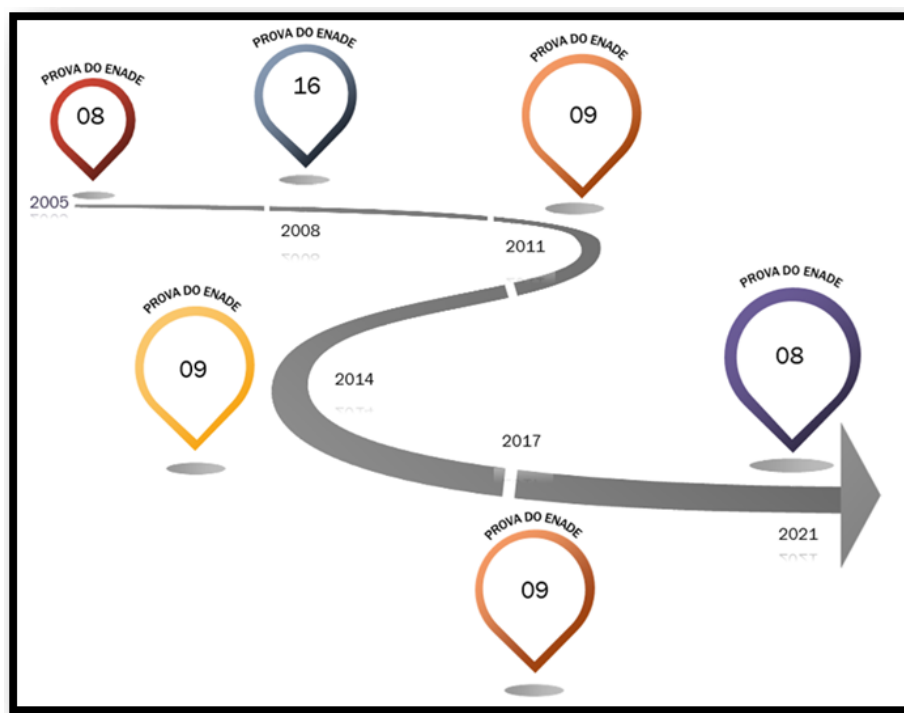
As provas de 2014, 2017 e 2021 já trazem, na capa, a nomenclatura completa do curso: Letras – Português e Espanhol. Cada uma delas apresentam 40 questões, todas voltadas à Licenciatura, divididas entre Formação Geral e Componente Específico. Nesses exames, observa-se maior presença de textos em espanhol e de textos imagéticos (charges, tirinhas), além de um foco interpretativo centrado em competências conceituais e atitudinais ligadas à docência.

Entre os temas recorrentes nas três edições destacam-se: ensino de espanhol nas escolas, plurilinguismo, uso das TICs no ensino de línguas, metodologias comunicativas, modernismo hispano-americano, marcadores discursivos, formação docente, reforma educativa, leitura multimodal, pragmática discursiva, intersemiótica, literatura brasileira e hispano-americana, preconceito linguístico, xenofobia, intertextualidade, entre outros. Os temas mais frequentes envolvem o uso de tecnologias e as questões relacionadas à formação docente e às práticas pedagógicas.

Com base nos levantamentos realizados, o gráfico apresentado nesta pesquisa mostra a frequência de questões com textos imagéticos nas provas de 2005 a 2021. Em 2005, foram identificadas 8 questões com presença de imagem; em 2008, esse número dobrou, com maior concentração também nas alternativas. Nos anos de 2011, 2014 e 2017, foram identificadas 9 questões com textos imagéticos. Em 2021, voltou-se ao número de 8 questões. Conclui-se, assim, que não há uma regularidade quanto à presença de textos não verbais nas provas, o que evidencia que essa escolha não segue um padrão fixo por parte da comissão organizadora.

O gráfico a seguir, demonstra o número de questões com imagens nas provas do ENADE de Letras– Português e Espanhol entre 2005 a 2021. Observa-se que, em 2005 foram encontradas 08 questões que mobilizavam o texto imagético, em 2008 esse quantitativo dobrou, visto que, o maior número de imagens se concentraram também nas alternativas das questões objetivas. Em 2011, 2014 e 2017 foram encontradas 09 questões com a presença de texto imagético e em 2021 voltou-se ao número inicial de 08 questões com imagens. Podemos assim, entender que não há uma regularidade definida pela comissão organizadora quanto ao aparecimento do texto não-verbal (desenhos) nas questões.

Gráfico 1: Quantidade de texto imagético nas questões do ENADE de Letras: Português e Espanhol entre 2005 a 2021



Fonte: Elaboração própria, 2023.

No levantamento realizado, identificaram-se diferentes tipos de textos não verbais (com desenhos) mobilizados nas questões das provas, a saber: cinco charges, 11 tirinhas, sete fotografias, 18 pinturas, quatro infográficos, três mapas, 11 gráficos, três desenhos ilustrados, três histórias em quadrinhos, sete cartazes, cinco gravuras, um folheto e uma imagem de cena fílmica.

A classificação das imagens considerou tanto o enunciado das questões quanto a estrutura iconográfica de cada imagem. Em alguns casos, observou-se que o tipo textual indicado no enunciado não correspondia à organização visual apresentada. Por exemplo, certas questões denominavam uma imagem como charge, mas sua estrutura correspondia à de uma tirinha. Nesses casos, optou-se por classificá-la como tirinha, visto que esse formato também pode conter elementos de crítica e humor típicos da charge. A escolha pela classificação estrutural privilegiou, portanto, a forma de apresentação da imagem em detrimento da nomeação feita no enunciado, uma vez que a tirinha pode, em sua materialidade, carregar o gesto discursivo da charge.

1.3.2 *Corpus* constituído

O trabalho com o Arquivo e o *corpus* na Análise de Discurso constitui uma etapa fundamental do procedimento teórico-metodológico, especialmente em pesquisas ancoradas no materialismo histórico. Nessa perspectiva, a descrição e a interpretação do *corpus* dependem diretamente do conjunto de materiais reunidos pelo(a) analista no processo de leitura do Arquivo, que pode ser composto por textos verbais, gráficos, imagens, entre outros elementos discursivos.

O *corpus*, portanto, deriva do Arquivo, sendo recortado a partir de um gesto de leitura que considera as condições de produção dos sentidos. Como afirma Pêcheux (2010, p. 58), “o *corpus* resulta de um trabalho de leitura de arquivo, cujo nó central é a relação entre língua e exterioridade, uma remetendo ao jogo, ao equívoco, e a outra, aos efeitos linguísticos materiais na história”. Desse modo, a constituição do *corpus* não se dá de forma aleatória ou neutra, mas é atravessada por escolhas analíticas que visam produzir sentidos a partir da articulação entre linguagem, história e ideologia.

Em Análise do discurso, no entanto, como em outras ciências sociais, geralmente é o *corpus* que de fato define o objeto de pesquisa, pois ele não lhe preexiste. Mais precisamente, é o ponto de vista que constrói um *corpus*, que

não é um conjunto pronto para ser transcrito (Charaudeau e Maingueneau, 2008, p. 138).

Assim sendo, o *corpus* não pode ser concebido como um conjunto de materiais estáticos ou prontos. Sua constituição envolve um processo de seleção e organização que faz parte do gesto do(a) analista de discurso enquanto sujeito pesquisador. A partir da concepção de *corpus* como procedimento aberto, sua configuração se constrói sob o olhar e os percursos do sujeito que lê, interpreta e (re)direciona os sentidos, o que permite modificações e articulações com outras textualidades.

Essa abertura é possível porque os posicionamentos do analista, atravessados por sua formação discursiva e por sua posição social, emergem na constituição do *corpus*, orientando os recortes e os deslocamentos necessários à pesquisa. As materialidades que o compõem determinam os efeitos de encadeamento temático, revelando o já dito, que ressurgem, ressignificados, em outras materialidades. É no movimento da leitura, da interpretação e da memória (uma tríade central na Análise de Discurso) que o *corpus* se redesenha, sustentando os fundamentos desta dissertação.

Vale ressaltar que aqui compreendemos materialidade nos termos de Orlandi (1996), como aquilo que se articula à produção dos sentidos e ao funcionamento da ideologia. A materialidade significativa é entendida, conforme Lagazzi (2010, p. 173), como “o modo significativo pelo qual o sentido se formula”, o que implica desfazer a dicotomia entre o verbal e o não verbal, de modo a tratar a textualidade como processo integral de construção de sentido.

A partir dessa perspectiva, Lagazzi (2010) conceitua as materialidades como a relação que um texto estabelece com outros textos, considerando que é necessário levar em conta toda a estrutura textual, seja verbal ou não verbal, já que todo discurso é atravessado por outros discursos e marcado historicamente como um verdadeiro “nó na rede” das linguagens. Essa concepção orienta os dispositivos analíticos empregados nesta dissertação. Assim, de acordo com a autora:

A partir da definição de discurso como “a relação entre a língua e a história”, proposta por Orlandi (1996), busquei a possibilidade de ampliar seu escopo analítico, referindo o discurso como a relação entre a materialidade significativa e a história. Pude, assim, concernir o trabalho com as diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história, compreendendo a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se formula (Lagazzi, 2010, p. 173).

Tomando o conceito de materialidade e o trabalho simbólico significativo conforme definido por Lagazzi (2010), compreende-se que a intertextualidade, na perspectiva da Análise de Discurso, não pode ser reduzida a relações formais entre textos. De acordo com Azevedo (2023, p. 35), essa noção “só pode ser tomada na relação entre os textos possíveis, considerando-se o interdiscurso (enquanto memória discursiva)”. Ou seja, é no interior do interdiscurso, lugar da memória discursiva, que os sentidos se deslocam, retornam, se apagam ou se reinscrevem.

Nesse mesmo movimento, o *corpus* é concebido como uma instância em aberto, cuja constituição está vinculada à compreensão da condição de produção como um dado discursivo. Como afirma Orlandi (1995, p. 115), “sua organização, o fato, se produz como um objeto da ordem do discurso (linguístico-histórico)”, ou seja, o *corpus* se constitui e permanece em circulação como efeito das formações discursivas que o atravessam. Nessa perspectiva, Dias (2015, p. 973), explica que:

Assim sendo, ao constituir um determinado *corpus* a respeito de uma questão, ou em torno de um acontecimento, o fizemos por meio da construção de uma “unidade discursiva” (Orlandi, 1984) ou recorte de formulações feitas em certas condições de produção, que levam em conta a linguagem e a situação. É nesse ponto que podemos trazer a questão da leitura como constitutiva daquela do arquivo. Em geral, como adverte Pêcheux (1981), quando se trata do arquivo, contornamos a questão a leitura, questão está cara à Análise de Discurso. Mas não se trata tampouco da leitura literal, trata-se, ao contrário, de “adicionar sistematicamente a leitura à fragmentação espontânea das sequências para liberar completamente a matéria verbal [ou não verbal] dos restos de sentido que ainda a aderem [...]” (Pêcheux, 1981, p. 16). Em outros termos, trata-se de tirar a leitura de qualquer relação com a evidência (Dias, 2015, p. 973).

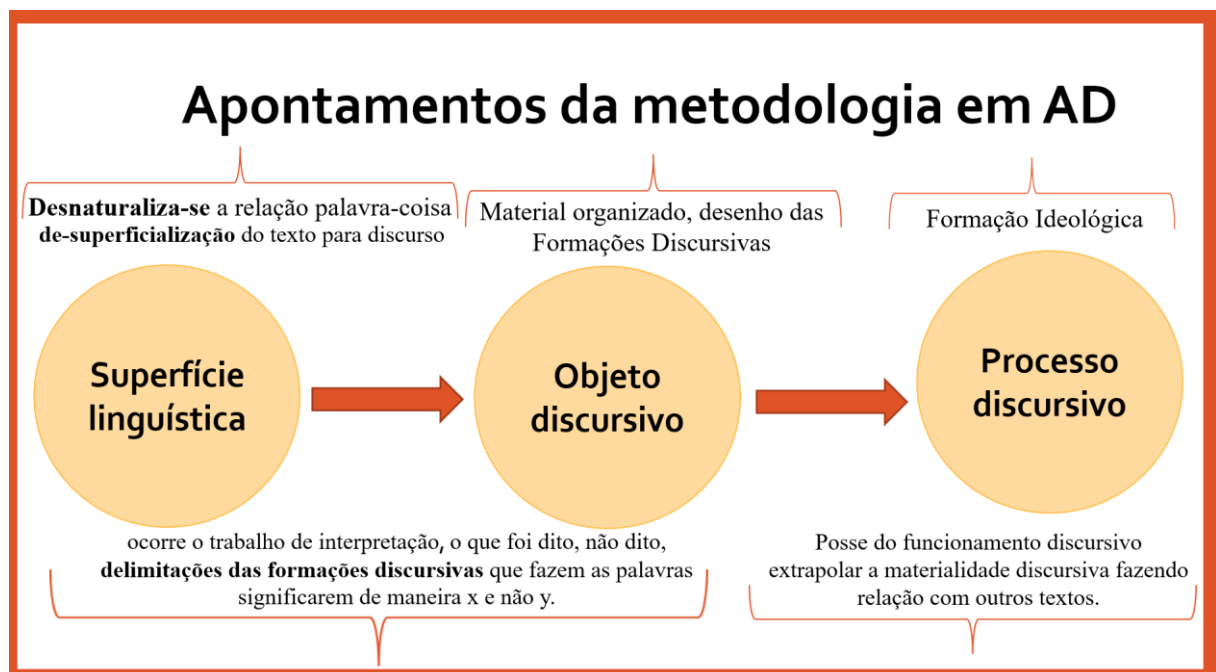
Encontrar a unidade discursiva por meio dos dispositivos analíticos implica abrir espaço para leituras outras - não hegemônicas - em que os textos não são analisados a partir da intenção do autor, mas sim a partir dos gestos de leitura e interpretação do sujeito analista. Nesse sentido, a noção de texto na Análise de Discurso difere da perspectiva da Linguística Textual, a qual, segundo Koch e Elias (2006), ancora-se em uma visão pragmática da linguagem, em que o sujeito, dotado de intenções, atua diretamente sobre o dizer para conduzir o sentido em determinada direção.

Já na Análise de Discurso, conforme Orlandi (2006), o texto é compreendido como uma unidade discursiva, uma materialidade que se apresenta empiricamente com início, meio e fim, mas que, no plano da discursividade, não possui fronteiras rígidas. Isso porque todo texto está em relação com outros que o antecedem e o sucedem, sendo atravessado por sentidos que

circulam entre diferentes formações discursivas. Assim, a unidade discursiva é concebida como um fragmento textual carregado de sentido, constituído em uma dada formação discursiva e marcado pelas condições sócio-históricas de produção. Dessa forma, a linearidade textual dá lugar à heterogeneidade constitutiva da linguagem e à historicidade do dizer.

Com base nessa concepção, e com o objetivo de construir nesta dissertação um *corpus* a partir da noção de unidade discursiva, recorreremos aos apontamentos metodológicos propostos por Orlandi (2015), os quais se mostram fundamentais para sustentar a análise que aqui se propõe.

Imagem 1: Apontamentos da metodologia em AD



Fonte: Elaboração própria, 2023, baseado na análise do dispositivo e procedimentos de Orlandi, 2015.

O analista então fará o seguinte percurso:

Em um primeiro passo da análise, ele toma o material bruto linguístico como tal (o *corpus*, os textos) e por um primeiro lance de análise ele procederá à de-superficialização desse material, sua de-sintagmatização. Obterá assim o que chamamos o objeto discursivo. O objeto discursivo corresponde ao material analisado, mas já resulta de um passo de análise. Nele já começamos a pressentir o desenho das formações discursivas que presidem a organização do material. Em um segundo passo da análise agora o analista trabalha sobre o objeto discursivo procurando determinar que relação este estabelece com as formações ideológicas. Chegamos assim ao processo discursivo. Quando conhecemos o processo discursivo podemos dispensar o material de análise inicial, pois estaremos de posse do funcionamento discursivo que pode ser generalizado para outros conjuntos de materiais, outros textos. O processo discursivo é definido por M. Pêcheux (1975) como o sistema de relações de

substituição, paráfrases, sinonímias etc. que funcionam entre elementos linguísticos – significantes – em uma formação discursiva dada (Orlandi, 2015, p. 19).

O percurso da análise discursiva parte da superfície linguística rumo à constituição do objeto discursivo, o que implica um trabalho interpretativo que não se limita à forma aparente do texto. Conforme Orlandi (2015, p. 65), há, nesse momento, “um primeiro tratamento de análise superficial feito em uma primeira instância pelo analista”. No entanto, é necessário ultrapassar essa camada inicial por meio de um gesto de de-superficialização, ou seja, transformar a superfície linguística em material analítico propriamente dito.

Esse gesto interpretativo exige o questionamento constante sobre o que se diz, como se diz, em que condições se diz, quem diz e para quem se diz. É nesse ponto que o texto passa a ser compreendido como discurso; atravessado por sentidos históricos, memórias e posições ideológicas.

A segunda etapa da análise consiste na construção do objeto discursivo, a partir do qual se investiga o que é dito no interior daquele discurso e o que é mobilizado por outras formações discursivas em condições distintas, afetadas por outras memórias. Essa análise permite compreender os efeitos de sentido produzidos no e pelo discurso.

A terceira etapa, correspondente ao processo discursivo, busca extrapolar a materialidade imediata do dizer. Nesse ponto, conforme Orlandi (2015, p. 67), “nessa nova passagem agora do objeto para o processo discursivo passamos ao mesmo tempo do delineamento das formações discursivas para sua relação com a ideologia, o que nos permite compreender como se constituem os sentidos desse dizer”.

É nesse momento que se mobilizam conceitos fundamentais da Análise de Discurso, como paráfrase e polissemia. A paráfrase representa o dizível, aquilo que pode ser dito de outro modo, o que retorna como memória discursiva, como ressonância de sentidos já ditos. A polissemia, por sua vez, introduz o equívoco, o deslizamento de sentidos, a ruptura dos processos estabilizados de significação. Como aponta Orlandi (2015, p. 35), “a paráfrase é o dizível, isto é, o que se pode dizer de outro modo, a memória, retorno aos espaços do dizer. Na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco”.

Ressaltamos que as etapas mencionadas não devem ser compreendidas como um método prescritivo, rígido ou linear, como uma espécie de “receita pronta” a ser aplicada. Tratam-se, antes, de indicações teórico-metodológicas elaboradas por Orlandi para explicar como se dá o tratamento analítico na Análise de Discurso.

No contexto desta dissertação, essas etapas foram visualmente representadas por meio de uma imagem construída pela autora, com o intuito de traduzir graficamente o movimento interpretativo proposto por Orlandi. Tal representação busca tornar mais clara a dinâmica do gesto analítico em AD, evidenciando a complexidade do processo de constituição do objeto e da produção de sentidos no discurso.

1.3.3 Os critérios

Assim, ressaltamos que o *corpus* que constitui esta pesquisa foi formado a partir de um conjunto de questões das provas do ENADE de Letras com dupla habilitação em Português e Espanhol, que apresentam o uso de desenhos como elemento textual. Para organizar os caminhos da investigação, alguns critérios foram estabelecidos:

I) Área do conhecimento: o primeiro critério diz respeito à posição-sujeito da pesquisadora, marcada pela formação inicial em Letras: Português e Espanhol e pela vivência na realização do referido exame, em 2021. Esses aspectos se constituíram como ponto de partida para a seleção do material a ser analisado.

II) Tema gerador: essa etapa foi orientada pela noção de temas geradores e pela afinidade temática entre as questões, isto é, pela recorrência e constância dos sentidos tematizados nas 239 questões do exame na área de conhecimento já estabelecida, nas edições de 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021.

III) Presença do desenho: com os dois primeiros critérios definidos, passou-se à delimitação das questões que efetivamente comporiam o *corpus*. Assim, optou-se por selecionar apenas aquelas que, além de mobilizarem temas recorrentes, apresentassem desenhos como parte constitutiva do enunciado.

IV) Tipo de componente: Considerando que as provas do ENADE são compostas por questões de Formação Geral e Componentes Específicos, decidiu-se por excluir as questões de Formação Geral, dado que estas são comuns a outras áreas do conhecimento e não atendem à especificidade da formação docente em Letras, foco desta pesquisa. Assim, privilegiou-se apenas questões do Componente Específico Licenciatura, LP e LE.

1.3.4 As categorias de análise

Ainda como parte da metodológica desta pesquisa, foi necessário organizar categorias de análise que contribuíssem para a aproximação e compreensão do *corpus*, tanto no processo descritivo quanto interpretativo das materialidades textuais. Para dar sustentação à análise dos elementos visuais e verbais presentes nas questões selecionadas, optou-se pelas seguintes categorias: **Corpo** (abrangendo gênero, vestimenta e gestos), **Espaço** e **Sequência discursiva verbal e não verbal**.

Essas categorias emergiram a partir da observação atenta das questões selecionadas com base nos critérios previamente definidos. Trata-se de um movimento coerente com a proposta da Análise de Discurso de orientação materialista, que possui caráter descritivo-interpretativista: é necessário descrever para, então, interpretar. Nesse sentido, as categorias são compreendidas aqui como dispositivos discursivos que fornecem suporte analítico, viabilizando o gesto de leitura do analista.

A seguir, a Tabela 1 apresenta as questões que compõem o *corpus* desta dissertação, associando-as aos respectivos anos das edições do ENADE e vinculando-as aos temas geradores identificados, bem como aos subtemas correspondentes. É importante destacar que tanto os levantamentos realizados quanto os critérios e categorias adotados são compreendidos, à luz dos pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa, como recortes analíticos. Conforme Lagazzi (2009, p. 25), “recortar é selecionar significantes significativos do funcionamento discursivo, é estabelecer relações significativas entre elementos significantes em diferentes materialidades”. Assim, entende-se que essa operação analítica não visa à totalidade, mas é um gesto necessário para fins metodológicos dentro da lógica da Análise de Discurso.

Tabela 1: Questões analisadas a partir da compatibilidade temática

Análise	Compatibilidade Temática	Questão	Tipo de questão	Ano
1	Construção do conhecimento em sala de aula: Formação docente e discente alienante	30	CE. Licenciatura	2011
			Objetiva	
			Com texto não-verbal Do tipo tirinha	
2	Função social desempenhada pela escola associada ao conhecimento adquirido	26	CE. Língua Portuguesa	2021
			Objetiva	
			Com texto não-verbal Do tipo tirinha – recorte de uma história em quadrinhos	

3	Uso dos gêneros multimodais pelos professores como construção dos sentidos do texto	04	CE. Língua Espanhola	2017
			Discursiva	
			Cartaz informativo	

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Com base nos levantamentos realizados e a partir dos critérios previamente estabelecidos, identificaram-se temas recorrentes que convergem para a problemática da formação de professores. Cabe destacar que essa temática será aqui abordada sob uma perspectiva discursiva, conforme os fundamentos da Análise de Discurso, e não sob um viés pedagógico ou didático.

Para fins de organização dos desenhos e orientação do leitor, estabeleceu-se a seguinte nomenclatura no decorrer desta dissertação:

Materialidades 1, 2 e 3: referem-se às questões selecionadas, que compõem o *corpus*, definidas com base em sua compatibilidade temática com o eixo da formação de sujeitos.

Dispositivos 1 a 6: dizem respeito aos elementos interpretativos mobilizados a partir das materialidades, os quais contribuem para a compreensão do funcionamento da linguagem nos textos analisados.

Exemplos 1 a 7: correspondem às diversas textualidades que surgem no processo de análise, isto é, fragmentos discursivos que integram o *corpus* em movimento, e que emergem na medida em que as materialidades provocam efeitos de encadeamento entre o tema central e o já dito.

1.4 Um olhar sobre as teses e dissertações em um repositório

Com o objetivo de conhecer as publicações acadêmicas — no âmbito das dissertações e teses — relacionadas aos temas que circundam esta pesquisa, optou-se pela realização de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Trata-se de um acervo digital que reúne dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, sendo operacionalizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse repositório tem como finalidade integrar, em um único portal, os diversos sistemas de informação existentes no país, disponibilizando o texto completo das produções acadêmicas, o que possibilita amplo e democrático acesso às pesquisas.

A busca foi realizada por meio da inserção de palavras-chave nos campos apropriados da plataforma, que retornou tanto o número de resultados quanto os documentos disponíveis para consulta. Para atender aos objetivos desta investigação, foram utilizados os seguintes descritores, *inseridos gradualmente sem excluir a anterior*: ENADE, texto e imagem, Análise de Discurso, Letras e Espanhol. É importante destacar que a plataforma realiza buscas por palavras sinônimas, ampliando assim a abrangência dos resultados obtidos.

A busca ativa obedeceu aos seguintes critérios:

1. Abrangência das áreas do conhecimento: Considerando o caráter interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, buscou-se identificar a quantidade de trabalhos em todas as áreas do conhecimento, conforme classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), disponibilizada pela própria BDTD;

2. Classificação por nível acadêmico: Os trabalhos encontrados foram classificados de acordo com o nível de titulação, distinguindo-se entre dissertações de mestrado e teses de doutorado;

3. Recorte temporal: Foram selecionadas as produções acadêmicas compreendidas entre os anos de 2004 — data da primeira edição do ENADE, independentemente da área do conhecimento — e 2024, ano da edição mais recente.

O quadro abaixo apresenta os resultados do levantamento ativo de trabalhos científicos publicados no Brasil, disponíveis na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Destaca-se que os descritores utilizados na pesquisa foram inseridos nos campos apropriados de busca em conformidade com os critérios estabelecidos nos itens (1), (2) e (3), anteriormente descritos. Além disso, respeitou-se a ordem de inserção apresentada no Quadro 1, o que garantiu a sistematização e a rastreabilidade dos dados obtidos.

Quadro 1: Levantamento de dados no BDTD

Plataforma	Descritores	Áreas do conhecimento CNPq	Marco temporal 2004 a 2024	Dissertações	Teses
BDTD	ENADE	Educação, Ciências Contábeis, Administração, Ciências Sociais Aplicadas, Administração Pública, Ciências da Saúde, Medicina, Matemática, Currículo, Tópicos Específicos de Educação, Sociologia, Engenharias, Ensino-Aprendizagem, Saúde Coletiva, Ciências da Computação, Métodos e Técnicas de Ensino, Psicologia, Economia, Linguística, Ciências Humanas, Contabilidade.	395	270	125
	Texto e imagem	Educação, Ciências Humanas, Linguística e Ciências Sociais Aplicadas: Administração	15	13	02
	Análise do discurso	Linguística	02	02	00
	Letras	Linguística	02	02	00
	Espanhol	Não foi encontrado	00	00	00

Fonte: Elaboração própria a partir do BDTD, 2024.

Ao utilizar o descritor “ENADE”, foram encontrados trezentos e noventa e cinco (395) trabalhos, dos quais duzentos e setenta (270) são dissertações de mestrado e cento e vinte e cinco (125) são teses de doutorado, distribuídas entre diversas áreas do conhecimento, tais como: Educação, Ciências Contábeis, Administração, Ciências Sociais Aplicadas, Administração Pública, Ciências da Saúde, Medicina, Matemática, Currículo, Tópicos Específicos de Educação, Sociologia, Engenharias, Ensino-Aprendizagem, Saúde Coletiva,

Ciências da Computação, Métodos e Técnicas de Ensino, Psicologia, Economia, Linguística, Ciências Humanas e Contabilidade.

As pesquisas localizadas abordam uma ampla gama de temas, entre os quais se destacam: análise de dados e estatísticas, evasão no ensino superior, avaliação institucional e formativa, exames educacionais em larga escala, desempenho discente no ENADE (particularmente nos cursos de Ciências Contábeis), bem como aspectos específicos da formação profissional em áreas como Psicologia e Farmácia. Observam-se ainda estudos que analisam o uso de textos literários nas questões do ENADE, além de reflexões sobre questões gramaticais e as competências e habilidades exigidas em diversas formações.

Com a inserção do segundo descritor — “texto e imagem” — já se previa uma redução no número de resultados e na diversidade de áreas contempladas. Respeitando o recorte temporal delimitado entre os anos de 2004 (ano da primeira edição do ENADE) e 2024 (ano de realização desta pesquisa), foram encontrados quinze (15) trabalhos, sendo treze (13) dissertações e duas (2) teses, distribuídas nas áreas de Educação, Ciências Humanas, Linguística e Ciências Sociais Aplicadas (Administração).

A busca foi então refinada com a inserção do descritor “Análise de Discurso”, resultando em apenas dois (2) trabalhos, ambas dissertações, vinculadas à área de Linguística, Letras e Artes. A inclusão do descritor “Letras” não alterou o número de resultados, mantendo-se o mesmo quantitativo e a mesma área de pertencimento. Por fim, com a adição do descritor “Espanhol”, não foi localizado nenhum trabalho diretamente relacionado à temática, evidenciando uma lacuna nas produções acadêmicas com esse foco específico.

A partir desse levantamento e das leituras realizadas, destacam-se duas dissertações que, de maneira mais próxima, dialogam com os propósitos desta pesquisa e contribuíram significativamente para a sua construção dispostas no quadro a seguir.

Quadro 2: Pesquisas encontradas no BDTD

Nível	Dissertação	Dissertação
Autor	Jocnilson Ribeiro dos Santos	Mércia Aparecida Monteiro Desenzi
Ano	2011	2019

Título	A constituição do enunciado nas provas do ENEM e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso.	A proposta formativa do curso de graduação em Letras: análise e discussão de seu desempenho a partir dos resultados do ENADE (2005-2014).
Instituição	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo	UNINOVE, São Paulo.

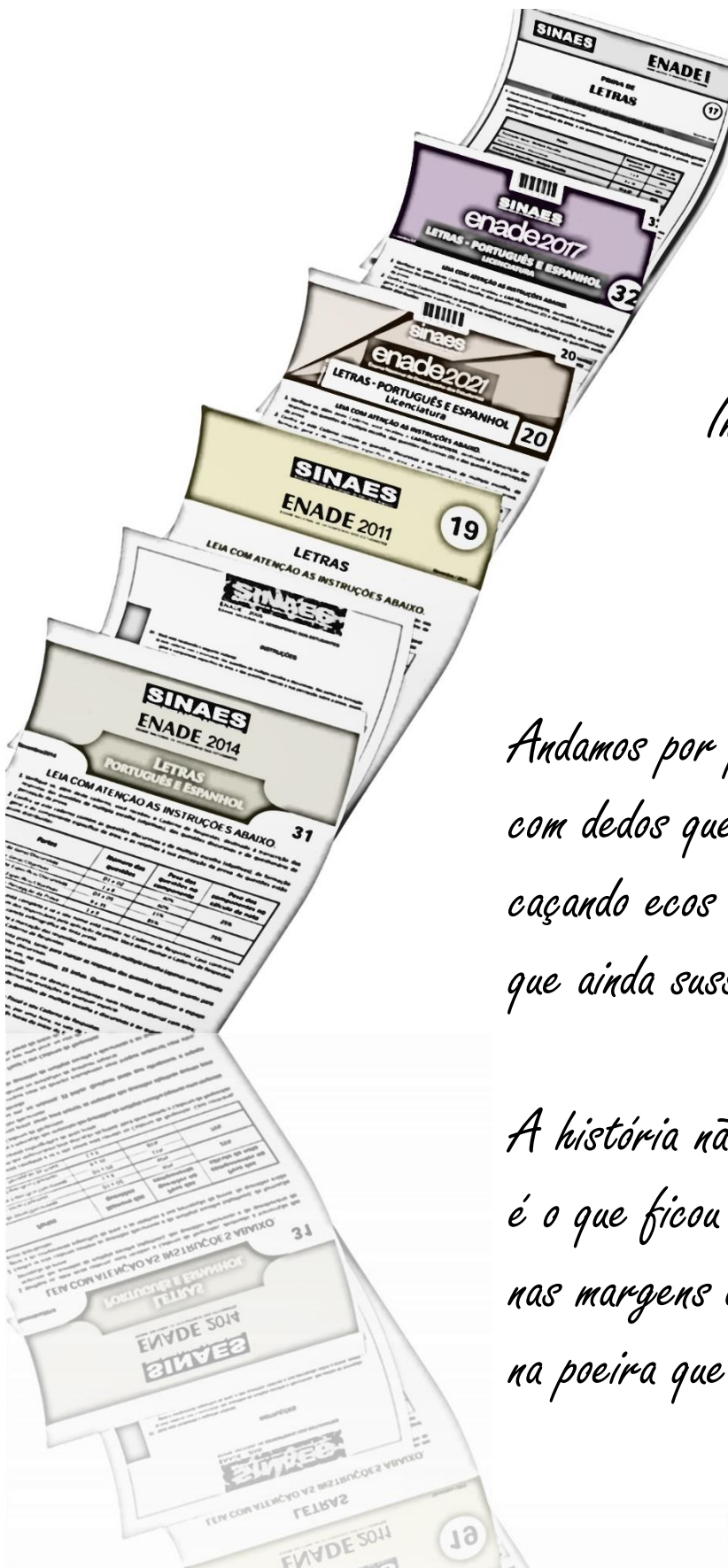
Fonte: Elaboração própria a partir do BDTD, 2024.

Ambas as dissertações oferecem subsídios importantes para a compreensão do ENADE como objeto de análise discursiva, ainda que por caminhos distintos. Santos contribui significativamente ao tratar a interpretação como gesto de leitura atravessado por formações discursivas, o que dialoga diretamente com a proposta desta pesquisa, ao considerar o texto da prova como materialidade significante. No entanto, observa-se que a autora não se detém de forma específica na análise de textos imagéticos, o que marca um ponto de afastamento em relação ao recorte aqui proposto.

Desenzi, por sua vez, lança luz sobre a constituição histórica e política do ENADE, situando o curso de Letras dentro das diretrizes do exame. Sua análise das competências e habilidades exigidas contribui para pensar os modos de funcionamento da avaliação na formação docente. No entanto, a pesquisa apresenta um viés mais pedagógico e institucional, sem adentrar os processos de significação implicados na relação entre texto, imagem e formação discursiva do sujeito professor.

Nesse sentido, esta dissertação propõe avançar sobre os pontos que não foram explorados nas pesquisas anteriores, ao articular o texto imagético (desenho) presente nas provas com os efeitos de sentido produzidos sobre a formação inicial de sujeitos docentes, por meio da Análise de Discurso materialista. Tal proposta busca não apenas mapear o conteúdo dos exames, mas compreender como, por meio das imagens (desenho) e dos enunciados que as acompanham, operam-se formas de interpelação e inscrição de sentidos na/da formação inicial de professores de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola.

A história não é simplesmente a lembrança do passado, mas uma reconstrução crítica que permite compreender os processos sociais, políticos e culturais que formam a realidade presente. O resgate histórico é, portanto, um ato de resistência e de produção de sentido. Chartier, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.



Inspirada em Chartier, escrevo...

*Andamos por páginas amareladas,
com dedos que tateiam silêncios,
caçando ecos de vozes antigas
que ainda sussurram nos arquivos.*

*A história não é só o que passou,
é o que ficou entre o que se diz e o que se cala,
nas margens das cartas, nas dobras dos cadernos,
na poeira que repousa sobre as datas...*

2 UM RESGATE HISTÓRICO: DA LICENCIATURA NO BRASIL E DO CURSO DE LETRAS

A compreensão da formação docente no Brasil exige um olhar atento à historicidade das políticas educacionais, às condições de produção do ensino superior e aos discursos que atravessam o processo de institucionalização das licenciaturas. Não se trata, aqui, de traçar uma narrativa linear ou exaustiva, mas de destacar marcos históricos e políticos que contribuíram para a construção dos sentidos da docência em diferentes momentos. A constituição do curso de Letras, assim como de outras licenciaturas, está inserida em um jogo discursivo que envolve relações de saber, poder e ideologia, conforme analisado pela Análise de Discurso materialista. Nesse percurso, buscamos observar como o discurso do Estado, materializado em leis, decretos e pareceres, contribuiu para estabilizar certas representações sobre o lugar do professor, seu papel social e as condições de sua formação.

2.1 A institucionalização da formação docente e a noção de “licença cultural”

A criação do curso de Letras no Brasil está intimamente relacionada à história do Ensino Superior, a qual também se entrelaça com a trajetória da formação de professores. Ao longo do tempo, três momentos se destacam nesse percurso: a promulgação do Decreto nº 19.851/1931, que trata da organização das universidades; a Lei nº 5.540/1968, que promoveu a reforma das licenciaturas; e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que consolida um marco regulatório para a formação docente.

O primeiro marco temporal situa-se entre 1930 e 1961. O Decreto nº 19.851 instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras (EUB), o qual estabelecia que uma universidade deveria congrega, entre outras, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Castro, 1974). No entanto, essa constituição ainda não se traduzia em reconhecimento efetivo da docência como uma profissão autônoma e valorizada.

Com o Decreto de 1934, introduz-se a ideia de “licença cultural”, conforme aponta Castro (1974). Para o exercício do magistério, exigia-se a conclusão de três anos de bacharelado e mais um ano de complementação pedagógica, a fórmula 3+1. Essa exigência mantinha o bacharelado como condição de prestígio, relegando a formação docente a um plano secundário. Tal estrutura revelava a não existência, no período, de um curso originalmente destinado à

formação de professores, o que, do ponto de vista estatal, era considerado economicamente desinteressante.

Esse funcionamento discursivo da legislação educacional revela uma materialidade ideológica: ao instituir o bacharelado como pré-requisito para a docência, o Estado opera sob uma lógica de saber hierarquizado, que reproduz desigualdades sociais e epistemológicas no interior da universidade. Como afirma Pêcheux (1995), os discursos estão sempre atravessados pela ideologia e pelas relações de poder. A docência, assim, é significada não como saber legítimo, mas como apêndice de outras formações socialmente valorizadas.

2.2 As primeiras faculdades e a constituição da licenciatura

O avanço das políticas educacionais levou à promulgação do Decreto-Lei nº 1.190/1939, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, criando os cursos de Didática. Estes ofertavam componentes como Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Inicialmente, esses componentes podiam ser realizados simultaneamente ao curso de bacharelado. Contudo, com o Decreto-Lei nº 3.454/1941, esse modelo foi modificado, e os cursos de Didática passaram a ser realizados em quatro anos letivos.

Nesse período, a procura pelos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia cresceu significativamente. A formação docente passou a apresentar um caráter duplo: de um lado, voltada à preparação científica; de outro, à atuação no magistério. Essa dupla exigência, contudo, não resultava em valorização proporcional, mas aprofundava o abismo entre o status acadêmico e a precarização do trabalho docente, materializada em baixos salários e em formação fragmentada.

Essa configuração discursiva, como analisa Orlandi (2012), deve ser compreendida a partir da historicidade: a formação docente é atravessada por sentidos que se deslocam, se apagam e se reinscrevem nas políticas educacionais. A memória discursiva que organiza os dizeres sobre a docência, nesse caso, reafirma o lugar de subalternidade reservado historicamente aos professores.

2.3 A LDB de 1961 e a cisão entre bacharelado e licenciatura

A Lei nº 4.024/1961 constitui um marco importante ao fixar as primeiras diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei criou os Conselhos Estaduais de Educação e possibilitou maior autonomia para que estados e municípios pudessem redefinir seus currículos. É nesse momento que se consolida a ruptura entre bacharelado e licenciatura, agora formalmente reconhecidos como graus distintos.

Entre 1965 e 1966, o Parecer nº 106/65 e a Portaria Ministerial nº 168/1965 estipularam o tempo mínimo de dois anos e meio (sete semestres letivos) para os cursos de licenciatura em Letras. A Resolução nº 1, de 17 de janeiro de 1972, posteriormente, ampliou esse tempo para licenciaturas plenas de três a seis (ou até sete) anos, e licenciaturas curtas de um ano e meio a quatro anos. Atualmente, o tempo varia conforme a instituição e a modalidade, podendo se estender de quatro a sete anos.

Segundo Orlandi (2007), esse processo evidencia a tensão discursiva entre os sentidos de valorização simbólica da formação e a precariedade material da profissão docente. A formação do professor, no discurso oficial, é enunciada como prioridade, mas na prática é tratada como extensão improvisada de outros saberes.

2.4 Reformas universitárias e a segmentação do curso de letras

Com a promulgação das Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, ocorreu a reforma universitária que impactou diretamente os cursos de licenciatura. O curso de Letras passou a ser segmentado em áreas específicas, como Letras – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica, acompanhadas de suas respectivas literaturas. Essas divisões não apenas reestruturaram o campo disciplinar, mas também regulamentaram os modos de constituição do sujeito professor, ao enquadrá-lo nos limites dos saberes “oficialmente” legitimados.

Essa lógica disciplinar e segmentada, à luz da ADM, pode ser compreendida como efeito de um discurso de controle, que atua na constituição dos sujeitos e da sua formação. Como lembra Orlandi (2001), o sujeito é sempre atravessado por sentidos que o antecedem, e a estruturação curricular imposta pelas reformas atua na delimitação do que pode ser dito, ensinado e aprendido.

2.5 O ensino de línguas estrangeiras na educação básica

A trajetória da Língua Estrangeira (LE¹) na Educação Básica remonta ao ano de 1837, com o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Segundo Paiva (2003), o ensino de inglês e francês se consolidou após a Revolução Industrial, sendo introduzido no antigo ginásio e, mais tarde, no Ensino Médio, com a Reforma Capanema. A crescente aproximação cultural com os Estados Unidos e a chegada do cinema falado em 1920 fortaleceram o prestígio da Língua Inglesa, tornando-a a favorita entre os brasileiros.

Por muito tempo, contudo, o ensino de línguas estrangeiras era facultativo na escola básica, conforme estabelecido pela LDB/1961, sendo priorizadas as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Quando ofertado, o ensino era predominantemente instrumental, com ênfase em métodos tradicionais e gramaticais. Essa prática está longe de ser neutra: revela fatores ideológicos que atravessam a política linguística e educativa.

A língua estrangeira, enquanto signo social, se torna marcador de distinção entre sujeitos, funcionando como um dispositivo de poder. Sob a ótica da Análise de Discurso materialista, a língua é espaço de luta simbólica, e seu ensino, quando restrito, revela os mecanismos pelos quais certos sujeitos são autorizados a ocupar lugares de prestígio linguístico e outros são excluídos desse jogo de poder.

2.6 ENPLE, linguística aplicada e resistências no ensino de línguas

Em 1996, realizou-se o 1º Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas (ENPLE), organizado pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Esse evento representou um marco para o campo da Linguística Aplicada (LA) no Brasil. A partir dele, foi redigida a Carta de Florianópolis, que propunha um plano emergencial para o ensino de línguas no país, pautado por perspectivas críticas e inclusivas.

Esse movimento marca uma inflexão importante no discurso sobre o ensino de línguas: trata-se de um deslocamento dos métodos tradicionais para abordagens críticas e reflexivas, que compreendem a linguagem como prática social. Nesse sentido, o ENPLE pode ser lido como uma resistência discursiva frente aos sentidos historicamente estabilizados da língua como instrumento neutro, técnico e elitista. A luta pela reconfiguração da política linguística no país torna-se, então, também uma luta pelos sentidos que produzem os sujeitos professores e aprendizes de línguas.

Ao percorrer os marcos legais e discursivos que instituem a formação docente no Brasil, torna-se evidente que a docência foi, historicamente, significada como uma função secundária,

associada à improvisação e à ausência de prestígio. A lógica da “licença cultural”, a obrigatoriedade do bacharelado como pré-requisito, a divisão entre bacharelado e licenciatura e a precariedade das condições materiais de trabalho são efeitos de um processo discursivo que se ancora em relações de poder e exclusão. Como aponta a Análise de Discurso materialista, os sentidos que circulam sobre a docência não são neutros: eles revelam disputas ideológicas, políticas e sociais. Ao considerar a formação docente nesse movimento, é possível compreender que os cursos de licenciatura são produto de embates históricos que colocam em cena os modos pelos quais o sujeito professor é produzido, autorizado e, muitas vezes, silenciado. A retomada dessa memória discursiva permite, portanto, refletir criticamente sobre os desafios ainda postos à formação docente no Brasil contemporâneo.

*Somos feitos de ausências anotadas,
de memórias emprestadas e reconstruídas,
curiosos pelo que faltou ser contado,
por aquilo
que os
documentos
insinuam.*



*É no velho
papel que nos reconhecemos,
não por nostalgia, mas por desejo de entender
de onde viemos, por onde vieram os outros,
que nomes nos atravessam sem ao menos sabermos...*

3 DESENHO E DISCURSO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ANALÍTICOS

Este capítulo tem como objetivo discutir os conceitos fundamentais que sustentam a análise do *corpus* deste trabalho, centrando-se nas noções de discurso e texto a partir da perspectiva da Análise de Discurso materialista (AD), bem como na concepção de leitura e efeito-leitor. Além disso, trata-se da articulação entre a linguagem verbal e não verbal, com ênfase no desenho como imagem e sua materialização como discurso. Parte-se do pressuposto de que todo texto, verbal ou não verbal, constitui-se como discurso, sendo atravessado pela ideologia e pelas condições de produção que o tornam significante. Assim, para iniciar é necessário situar o leitor sobre o lugar que falamos, estabelecendo as concepções sobre desenho.

Historicamente, o Desenho, enquanto disciplina no campo educacional, percorreu distintos processos, entre os quais se destaca a sua subordinação às Artes, sendo frequentemente relegado à condição de conteúdo ilustrativo, vinculado exclusivamente a essa área. Nos séculos XIX e XX, o Desenho foi, aos poucos, conquistando espaço no cenário educacional. De acordo com Trinchão (2008):

No século XIX, o Desenho ganhou gradativamente espaço e representação nas Escolas Normais de formação de professores, no Liceu Imperial, nas Escolas Médias e no Liceu de Artes e Ofícios, enquanto área de conhecimento importante para a formação da elite intelectualizada e elemento civilizador da mão-de-obra técnica. Além disso, coadjuvou na disseminação da cultura grafocêntrica e da cultura letrada, fazendo parte do processo de civilização da nação em formação, como conteúdo necessário às escolas industriais que emergiam. No século XX, a partir da década de 60, a crise de identidade dessa disciplina vem se agravando, sendo fortalecida efetivamente a partir da década de 70, com a Lei 5692/71, que determinou a Arte-educação como disciplina escolar para o ensino básico. Desde então, o Desenho passou a ser compreendido como subcategoria da Arte, demarcando seu afastamento dos currículos do ensino médio e fundamental. Essa crise vem se ampliando sob o velho embate entre Arte, Técnica e Ciência (Trinchão, 2008, p. 20).

A partir das contribuições de Lysie Oliveira e Gláucia Trinchão, que buscaram ampliar a noção do Desenho como campo de conhecimento, tornou-se possível discutir o desenho como imagem em uma perspectiva de leitura crítica e formativa. Assim, segundo Oliveira e Trinchão (2010, p. 125) “Desenho é ciência, é técnica, é forma, é composição, é arte, é método, é registro, é documento e, acima de tudo, é linguagem e conhecimento”. Tal concepção surge como contraponto ao entendimento tecnicista do desenho nos séculos passados, quando era estudado como um conjunto de regras e procedimentos.

O desenho enquanto imagem e categoria discursiva, é compreendida por Joly (1994, p. 13) como: “algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz e reconhece”.

De acordo com Sobral, Lopes e Trinchão (2018, p. 42):

A percepção e o conhecimento são indissociáveis, afirmam Filósofos e cientistas modernos, como Merleau Ponty (1999) e Marturana & Varela (1995), o que nos leva a pensar o papel do Desenho, no seu caráter de representação e registro, como importante ferramenta investigativa que gera conhecimento, visto que a sua prática possibilita uma aproximação com o objeto percebido por partir da observação minuciosa à posterior representação, através de elementos gráficos, daquilo que convém ser explicitado.

As autoras, assim, entendem o desenho como uma prática de registro, conferindo-lhe *status* de objeto científico. Esta é, inclusive, uma concepção que orienta o percurso desta dissertação: compreender o desenho enquanto imagem de registro e memória visual, percorrendo um caminho interdisciplinar, por reconhecer que o desenho, além de linguagem e comunicação visual, é também discurso. Nessa perspectiva, o desenho não pode ser reduzido ao que comumente se entende por imagem, visto que suas formas e expressões registram sentidos em um espaço-tempo específico, imersos na cultura e na história. Oliveira e Trinchão esclarecem que:

O Desenho é imagem e é linguagem, portanto, tem intento e propósito. Enquanto registro histórico está relacionado com as preexistências e condensa imagens e significados multifacetados. É um sistema complexo, e a condição para ser analisado é a revisão antecipada de dois processos: o de sua execução e o de sua transmissão. [...] Os registros visuais permitem uma construção histórica, no entanto esta deve tanto aceitar as lacunas, quanto apontá-las ao leitor, permitindo que este também dialogue com temporalidades distintas. O Desenho, em uma de suas variadas formas de representação, tem, na história da humanidade, um papel fundamental. É quem traduz a experiência criativa de conformar a imagem desejada ou imposta (Oliveira; Trinchão, 2010, p. 131).

Dessa forma, a imagem (desenho) pode ser compreendida como produto da linguagem e, sobretudo, como materialidade discursiva sobre a qual o sujeito produtor não detém controle sobre os múltiplos sentidos que dela advêm. À luz da Análise de Discurso materialista, os gestos de leitura são constituídos pelas ideologias; portanto, não há plena intenção sobre o que se produz nem sobre a quem se destina a produção.

É importante destacar que a discussão aqui proposta não se limita às especificidades técnicas da prática do desenho, tampouco se centra nos instrumentos utilizados para sua composição. Assumimos aqui a imagem-desenhada como um produto final que, conforme Cristóvão (2015, p. 25), consiste em: “representação de um objeto que nunca é o próprio objeto, mas o resultado de uma interpretação; é a síntese de um pensamento através de um gesto com uma linguagem própria, neste caso o desenho personalizado”.

Essa ideia retoma o que foi discutido anteriormente: o sujeito criador, constituído por uma formação ideológica, recorre à linguagem do desenho para representar, mas sua leitura será sempre múltipla e atravessada pelas formações ideológicas de quem interpreta. Os desenhos, por sua vez, assumem diferentes formas de manifestação, por meio de diversos suportes e mídias, com finalidades como imitar, transmitir, informar ou entreter. Sobre isso, Oliveira e Trinchão (2010, p. 133-134) afirmam que:

O ponto comum entre as significações diferentes da palavra imagem (imagens visuais/ imagens mentais/ imagens virtuais) parece ser, antes de tudo, o da analogia. Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma imagem é algo que se assemelha a outra coisa. Não se deve esquecer que qualquer imagem traz consigo o sentido de representação. Se essas representações são compreendidas por outras pessoas além das que as fabricam é porque existe entre elas um mínimo de convenção sociocultural. Em outras palavras, elas devem boa parcela de sua significação a seu aspecto de símbolo ou alegoria (Oliveira e Trinchão, 2010, p. 133-134).

A partir dessas concepções, é possível compreender que as imagens, especialmente o desenho, podem se constituir como objeto de investigação, tanto no campo acadêmico quanto no jurídico. Consideradas como documentos históricos, elas carregam signos discursivos, compreendidos, no campo da Análise de Discurso pecheutiana, como elementos significantes que produzem sentidos e funcionam como dispositivos de interpretação.

3.1 Discurso e Texto: Fundamentos da AD Materialista

A Análise de Discurso materialista, conforme formulada por Michel Pêcheux, nasce do questionamento sobre o funcionamento da linguagem e da constituição dos sentidos nas formações sociais. Ao distanciar-se da concepção de língua como sistema fechado e normativo, a AD propõe uma abordagem em que a língua é entendida como espaço de materialização da

ideologia. O discurso, portanto, é compreendido como efeito de sentido, dependente das posições dos sujeitos e das condições de produção em que se inscreve.

Pêcheux (1999) e Orlandi (2015) afirmam que os sentidos não são fixos, mas históricos, e que a mesma palavra pode produzir significados distintos a depender do sujeito que a enuncia e da formação ideológica que o interpela. Assim, ao dizer “terra”, por exemplo, um proprietário rural e um sujeito indígena mobilizam sentidos distintos, ainda que usem a mesma palavra. Do mesmo modo, uma imagem, entendida enquanto elemento de discurso, não possui sentido único e transparente; ao contrário, é opaca, historicizada e atravessada por múltiplas discursividades.

Nesse sentido, Orlandi (2015, p. 13) enfatiza que a AD “não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, considerando a produção de sentidos”. O texto, nesta abordagem, não se restringe à escrita ou à oralidade, mas constitui-se como unidade discursiva, articulada à sua exterioridade e às suas condições de produção.

Na AD texto e discurso possuem relação de unidade simbólica. Orlandi (1995, p. 25) diz que “a unidade da análise de discurso é o texto. E o texto é uma unidade significativa”. Assim sendo, na AD para ser texto, segundo a autora, é preciso haver textualidade. Desse modo Orlandi (1995, p. 25) discorre sobre a função entre ambos. “A textualidade é função do texto com a sua exterioridade. É pensando a relação do texto com a sua exterioridade que podemos pensar não a função do texto, mas seu funcionamento”. O texto, por este viés, não pode ser reduzido à estrutura verbal, ao contrário, ele é visto como o todo, como um conjunto de materialidades que geram sentido. O texto é que traz sentido as palavras pela tessitura da textualidade, isto é, daquilo que alcança a interpretação que atinge os sentidos. Sobre isso, Orlandi traz uma ilustração que explica muito bem essa relação:

Se vemos um “O” sobre uma porta e um “A” sobre outra porta indicando o banheiro masculino e feminino, não é a letra ou a palavra em si que estão significando, mas sua relação com as suas condições de produção em sua textualidade. Nessas circunstâncias este “O” e este “A” são textos, têm textualidade, relação consciente em relação à situação em que ocorrem.

Este exemplo da autora nos faz refutar uma outra ilustração, ou em outras palavras, uma metáfora. O texto constitui-se a partir de ditos e não-ditos, da relação entre o visível e o não visível explicitamente. Contudo, isso não significa que o sentido está escondido, pelo contrário, de acordo com Lagazzi (2015) o sentido está constituído no próprio texto e na relação com sua exterioridade, uma vez que a interpretação ocorre a partir da interpelação ideológica dos

sujeitos. Em outras palavras, não está explícito nem “basta” que o leitor o descubra. É isso faz com que o sentido não seja exato (Orlandi, 2012a).

3.2 O desenho como Materialidade Discursiva

O reconhecimento do desenho como materialidade discursiva marca uma inflexão importante nos estudos da AD. Pêcheux, em seus últimos textos, já apontava para a opacidade da imagem, indicando que ela não se dá a ver de forma imediata, mas carrega consigo os efeitos de sua historicidade. O desenho enquanto imagem não é um código a ser decifrado, mas um discurso que se produz na relação com o olhar do sujeito, com sua memória discursiva e com as formações ideológicas que o constituem.

De acordo com Marques (2011), não é possível dissociar a análise de textos verbais da análise de elementos não verbais. O desenho, neste caso, adquire um estatuto discursivo ao integrar a textualidade, podendo ampliar ou restringir os sentidos produzidos. Como destaca o autor, o trabalho com imagens abre possibilidades de investigação para a Análise de Discurso, inclusive permitindo reconfigurações epistemológicas no campo. Segundo Marques (2011):

O verbal se agrega ao visual ampliando ou restringindo seus sentidos. Essas discussões de cunho semiótico interessam aos analistas do discurso na atualidade, sendo que o trabalho com imagens abre espaço para novas investigações e possibilita ao pesquisador em AD até mesmo contemplar brechas para reconfigurações epistemológicas (Marques, 2011, p. 110).

Orlandi (1995; 2015) reforça que o texto, para a AD, é uma unidade de sentido que envolve diferentes materialidades. A textualidade, por sua vez, refere-se à relação do texto com sua exterioridade, sendo esta, o que permite seu funcionamento discursivo. Assim, o desenho não deve ser visto apenas como elemento ilustrativo, mas como linguagem materializada, capaz de instaurar sentidos.

3.3 Leitura, Efeito-Leitor e Interpretação

Na AD, a leitura é compreendida como processo interpretativo constituído pela relação entre sujeito, linguagem e história. Orlandi (2012) afirma que a leitura não é decodificação, mas interpretação mediada pela opacidade da linguagem. O efeito-leitor diz respeito ao modo como

o texto convoca um leitor imaginário, aquele que o autor projeta durante o processo de escrita e como esse leitor real se inscreve na leitura, instaurando sentidos possíveis e sempre outros.

Essa concepção rompe com a ideia de que há um sentido único e correto a ser decifrado pelo leitor. A leitura é efeito da relação entre sujeito e texto, atravessada por processos ideológicos. Como afirma Orlandi (2012, p. 9-11), “a legibilidade é uma relação entre o leitor e o autor, mediados pelo texto, onde leitura e sentido, ou melhor, sujeito e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo”.

Segundo Indursky (1998) corrobora essa perspectiva ao considerar que o texto é objeto aberto, permitindo a pluralidade de leituras. O sujeito da leitura não é uma consciência individual, mas sujeito histórico, interpelado ideologicamente e inscrito em uma formação discursiva. Nas palavras da autora, (Idem, p. 189) é a “produção teórico-analítica bastante significativa que defende a pluralidade de leituras, tomando o texto como um objeto aberto”.

3.4 Condições de Produção e Sentido

As condições de produção (CP) constituem um dos conceitos centrais da AD, pois dizem respeito ao contexto em que o discurso se materializa. Segundo Orlandi (2015), elas podem ser entendidas em dois níveis: o estrito, que se refere às circunstâncias imediatas da enunciação (tempo, espaço, interlocutores); e o lato, que considera o contexto sócio-histórico e ideológico mais amplo.

Essas condições não atuam de forma separada, mas de maneira interdependente. Um exemplo elucidativo trazido por Orlandi (2015) é o da sala de aula: o contexto imediato envolve o professor e os alunos, enquanto o contexto amplo diz respeito à forma como o saber é distribuído socialmente, atravessado por relações de poder. Assim, o discurso produzido na sala de aula é constituído por essas condições de forma inseparável. Nas palavras de Orlandi (2015)

Em uma situação de sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto da sala com o professor e os alunos; a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder. Assim o que acontece na sala de aula não está desvinculado do contexto mais amplo e é assim que adquire sentido (Orlandi, 2015, p. 17).

Nesse movimento, se não houver a dualidade sujeito-situação não existem as condições de produção. O sujeito da AD, todavia, não é empírico, isto, é tomado pela perspectiva de pessoa

ou indivíduo e sim, pela posição-sujeito interpelada pela ideologia. Com base nos estudos de Pêcheux (1969) entende-se que as condições de produção são o sujeito e a situação, logo admite-se que as CP ocorrem relacionando a tríade tempo, espaço e sociedade, pois é por esse contexto que os discursos emergem e circulam.

3.5 Formações Discursivas e Formações Ideológicas: o funcionamento do sentido na Análise de Discurso

Na perspectiva da Análise de Discurso materialista, os sentidos não são dados a priori, mas são constituídos em condições determinadas de produção, atravessadas por formações ideológicas que inscrevem os sujeitos em determinadas posições discursivas. Para compreender como se dá a produção de sentidos nos textos, sejam verbais ou imagéticos é necessário considerar os conceitos de formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI). Esses dois conceitos são fundamentais para explicar como os sujeitos produzem sentidos a partir de suas posições na história e na ideologia.

3.5.1 Sentidos, posições ideológicas e interpelação

Os sentidos produzidos por sujeitos em determinadas condições de produção não emergem do nada, mas são tecidos por meio de formações imaginárias e da inserção ideológica do sujeito na linguagem. Perguntar-se, por exemplo, “o que é ser professor?” Em diferentes contextos históricos e ideológicos revela que essa identidade não tem um significado fixo, mas sim atravessado por disputas de sentido. Essa produção se dá por meio da interpelação ideológica, processo pelo qual o indivíduo é chamado a ocupar uma posição de sujeito.

Para Pêcheux (2014, p. 167), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, e essa interpelação ocorre sempre a partir de um “conjunto complexo determinado de formações ideológicas”, vinculadas às condições sócio-históricas de cada época. Assim, a produção do sentido é inseparável da posição ideológica e da formação discursiva que regula o que pode ou não ser dito.

3.5.2 O papel das formações discursivas (FD)

A formação discursiva é o que, dentro de uma dada formação ideológica, determina o que pode e deve ser dito por um sujeito situado em uma conjuntura sócio-histórica específica. Segundo Orlandi (2015, p. 41), retomando Pêcheux e Fuchs, “a formação discursiva se define como aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito”.

Em outras palavras, o discurso só ganha sentido porque está inserido em uma formação discursiva, que por sua vez, está atravessada pela ideologia. As palavras, portanto, não têm sentido em si mesmas; seus sentidos derivam da FD em que se inscrevem. Orlandi (2002, p. 43) reforça que “o discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro”.

3.5.3 A relação com o interdiscurso e a memória

As formações discursivas se ligam diretamente ao interdiscurso, isto é, à rede de dizeres já ditos, ao conjunto de memórias discursivas que circulam socialmente. Orlandi (2015, p. 29) afirma que “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Por isso, os sentidos não são estáveis, podendo deslizar conforme o sujeito e sua inserção na história e na ideologia.

Dentro da perspectiva da Análise de Discurso materialista, o sentido não é uma produção isolada ou autônoma. Ao contrário, ele está sempre atravessado por um campo de discursividades que antecede o sujeito e suas formulações. É nesse movimento que se inscrevem os conceitos de interdiscurso e memória discursiva, fundamentais para compreender como os sentidos são retomados, reinscritos e atualizados a cada novo acontecimento de linguagem.

Como explica Pêcheux (1995, p. 162), “algo fala antes, em outro lugar e independentemente”, o que evidencia que todo discurso é constituído pelo já-dito, por formulações anteriores que, mesmo silenciadas ou esquecidas, retornam e se atualizam nos dizeres. Esta seção propõe discutir como esses conceitos operam na constituição dos sentidos, especialmente na análise das questões do ENADE, em que se percebem repetições, regularidades e deslocamentos discursivos sobre a formação docente.

Segundo Brandão (2012, p. 95), “é a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas”. Desse modo, não há discurso originário ou inaugural; todo dizer é atravessado pelo já-dito, que se manifesta em formulações que se atualizam em diferentes condições de produção. Na leitura de Orlandi

(2015, p. 24), “é o já-dito que constitui todo o dizer”, sendo esse um movimento constante em que o passado opera no presente da enunciação. Assim, a memória discursiva funciona como um passado-presente, trazendo à tona sentidos que estavam adormecidos ou naturalizados. Essa memória se expressa por meio de regularidades discursivas, repetições e silenciamentos.

Nesse contexto, Orlandi (2015) propõe a compreensão do discurso em dois eixos complementares: o interdiscurso (eixo vertical) e o intradiscurso (eixo horizontal). O primeiro diz respeito ao conjunto de enunciados já-ditos, esquecidos ou silenciados, enquanto o segundo corresponde ao que se diz no presente, no contexto imediato da formulação. De acordo com o autor “O que estamos chamando de interdiscurso, representado como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos e esquecidos [...] o intradiscurso que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (Orlandi, 2015, p. 30-31).

Essa distinção permite observar como a produção discursiva atual se ancora em formulações anteriores e, ao mesmo tempo, se projeta para futuras atualizações, articulando memória, acontecimento e antecipação.

Brandão (2012) apresenta os três domínios do campo enunciativo que ajudam a compreender a dinâmica da memória discursiva:

- Domínio da memória: refere-se aos enunciados já formulados, que são tomados como ponto de referência para a organização dos sentidos no *corpus*.
- Domínio da atualidade: reúne as sequências discursivas que coexistem em uma dada conjuntura histórica, sendo atualizadas pela memória que irrompe como acontecimento.
- Domínio da antecipação: corresponde às formulações que indicam projeções de sentidos futuros, construídos no presente a partir de diferentes formações ideológicas.

Esses domínios revelam que o discurso é sempre constituído por uma rede de relações com outros discursos. Como afirma Brandão (2012, p. 100), o domínio da atualidade “está sempre atualizado pelo efeito de memória que faz irromper um acontecimento passado”, enquanto o domínio da antecipação evidencia a abertura da interpretação e a impossibilidade de um fechamento definitivo do sentido.

A memória discursiva e o interdiscurso tornam impossível pensar o texto como algo transparente. Ao contrário, o discurso é sempre opaco, pois carrega sentidos outros, silenciados ou apagados, que podem reaparecer em novas condições de produção. Como enfatiza Orlandi (2012, p. 100-101), isso implica reconhecer que:

1. A relação que uma sequência discursiva produzida estabelece com outras é sempre aberta;
2. É impossível atribuir um fim ao processo discursivo;
3. Cada análise abre caminho para novas possibilidades de leitura.

Nesse sentido, o discurso não esgota o sentido no momento de sua enunciação, pois está em constante movimento, sendo atravessado por formações discursivas que dialogam com formações ideológicas, memórias e antecipações.

O interdiscurso e a memória discursiva são conceitos centrais para a compreensão da produção de sentido na Análise de Discurso materialista. Eles revelam que os enunciados não são produtos isolados, mas atravessados por uma rede de formulações anteriores, que estruturam o dizer atual e projetam seus efeitos para o futuro. O discurso, assim, é construído na relação entre o já-dito, o dizer presente e o que pode vir a ser dito. Essa complexidade revela o caráter dinâmico, histórico e ideológico da linguagem, em que o sujeito, mesmo pensando ser autor de seu dizer, é atravessado por discursos outros que o precedem e o constituem.

3.5.4 A base ideológica das formações discursivas

As formações ideológicas são o solo a partir do qual se constituem as formações discursivas. Brandão (2012, p. 46) aponta que “o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza”. A partir das ideias de Althusser (1985), Pêcheux compreende que a ideologia tem existência material e se manifesta nos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), como a escola, a família, a religião e os meios de comunicação. Esses aparelhos funcionam como instâncias de sujeição, pois distribuem aos sujeitos os lugares sociais que devem ocupar, fazendo-os reconhecer-se como sujeitos. A ideologia, assim, reproduz as relações de produção ao operar nas práticas materiais do cotidiano.

3.5.5 Os efeitos do assujeitamento

O sujeito, ao ocupar um lugar em uma formação discursiva, encontra-se submetido a um processo de assujeitamento ideológico, o que significa que não escolhe livremente os sentidos que produz. Mesmo quando resiste a determinada ideologia, logo se inscreve em outra, pois a ideologia é constitutiva da relação do sujeito com a linguagem. Brandão (2012, p. 47) ressalta que os AIE “colocam em jogo práticas associadas a lugares ou a relação de lugares que remetem à relação de classe”. Assim, todo sujeito está, inevitavelmente, inscrito em uma FI, e é a partir dela que se determina o que é possível dizer, pensar e imaginar.

A articulação entre formação ideológica e formação discursiva é essencial para compreender a produção de sentidos na Análise de Discurso materialista. O discurso, nesse quadro teórico, não é mero reflexo de ideias, tampouco expressão de um sujeito livre e autônomo. Ao contrário, ele é efeito de um processo de interpelação, em que o sujeito é constituído ideologicamente e inserido em formações discursivas que regulam o que pode ou não ser dito. Assim, o sentido das palavras e dos desenhos, depende da posição ideológica e discursiva do sujeito, do lugar que ocupa na história, e da memória de discursos que o antecedem e atravessam.

3.6 Intericonicidade: a memória do desenho (imagem) no discurso

A Análise de Discurso (AD), em sua abordagem materialista, trabalha com um sistema conceitual próprio em que as noções se articulam de modo relacional e histórico. Nesse campo, um conceito relevante para a compreensão dos desenhos como elementos significantes é o de intericonicidade, uma noção que permite pensar o desenho como produção discursiva, memória e Arquivo visual. Trata-se de um desdobramento teórico que se apoia nos estudos de Jean-Jacques Courtine e tem sido discutido no cenário brasileiro por autores como Milanez. Nesse sentido, propõe-se uma reflexão sobre a intericonicidade como a memória das imagens (desenhos), percebida pela repetição, evocação e circulação de elementos visuais que atravessam o tempo e se inscrevem na cultura. Ao compreender o desenho como texto, torna-se possível analisá-la discursivamente, identificando como certos traços imagéticos são retomados, deslocados e reinscritos em novas materialidades visuais.

A intericonicidade, enquanto memória da imagem (desenho), insere-se no campo discursivo como uma possibilidade analítica fundamental para compreender como os sentidos visuais são produzidos, repetidos e transformados. Assim, desenhos dialogam entre si e com o

sujeito, ativando repertórios coletivos e históricos. Nesse processo, os sentidos não estão prontos, mas se constroem na travessia entre o visto e o lembrado, entre o dito e o silenciado. Ao considerar o desenho como texto visual e discursivo, torna-se possível analisar suas materialidades com o mesmo rigor aplicado à linguagem verbal. A intericonicidade evidencia que não há imagem isolada: todo desenho evoca outros desenhos, compõe o arquivo da memória discursiva e, por isso, constitui-se como espaço político e ideológico de produção de sentidos. Com intenção de conclusão dessa explanação, devemos dizer que o entendimento de cada conceito costura uma rede de pensamento que além de teoria é, também, metodologia analítica.

A intericonicidade, nesse contexto, aparece como um prolongamento da memória discursiva aplicada à imagem, sendo definida por Milanez (2015, p. 200) como: “a busca histórica por outro texto que já está ali presente e não em outro lugar, que aparece de forma apagada, mas que precisa de um mecanismo material para ser decifrado, seja pelas similitudes das imagens, pela repetição de sua historicidade ou pela recuperação do arquivo memorial coletivo”.

Nesse sentido, a imagem não é uma entidade isolada, mas parte de um Arquivo que se atualiza continuamente. A repetição de elementos visuais, mesmo que de maneira não explícita, sinaliza uma memória histórica e coletiva que afeta o sujeito e a produção de sentidos. A intericonicidade é, portanto, um mecanismo discursivo em que a imagem carrega marcas da memória social e do dizer visual anterior.

Milanez (2015) analisa a pintura *As Gêmeas*, de Alberto Guignard, propondo um percurso de leitura intericonográfica que considera tanto os elementos formais internos da imagem quanto sua exterioridade discursiva. O autor afirma:

Introduzo a discussão da repetição de traços formais da imagem no interior dela mesma [...]. Depois, coloco essa imagem em uma rede de repetição imagético-discursiva, que acaba por produzir um discurso em torno do estranhamento [...]. Destaca-se o arquivo mental de imagens coletivas que circulam, povoam e fazem ecoar imagens e discursos que, ao mesmo tempo se repetem, (re)criam outras possibilidades de imagens (Milanez, 2015, p. 198).

Esse movimento de análise aponta para a existência de um arquivo visual que estrutura a memória discursiva da imagem. As repetições internas e externas operam na constituição dos sentidos, tornando a imagem não apenas representação, mas produção discursiva que se ancora no já-visto, no já-imaginado e no já-lembrado.

Na articulação entre língua e imagem, o discurso é construído por meio de materialidades que deslizam entre si. Como destaca Milanez, os sentidos produzidos pela imagem estão sujeitos à interpretação, à memória e ao atravessamento ideológico. Esse funcionamento evidencia os princípios da Análise de Discurso: a noção de falha, equívoco e assujeitamento, que são inerentes à linguagem e à leitura da imagem enquanto discurso.

A memória discursiva não se limita ao verbal. Ela está também na imagem, como sustenta Courtine (2014, p. 105-106), ao discutir os discursos que “são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer”. A intericonicidade, portanto, está enraizada na mesma lógica: a imagem repete, transforma e reinscreve sentidos no contínuo histórico da memória coletiva.

A memória visual está ancorada tanto nas imagens externas quanto nas imagens internas, como afirma Courtine, citado por Milanez (2006, p. 168): “[...] toda imagem se inscreve no interior de uma cultura visual e essa cultura visual supõe a existência de uma memória visual no indivíduo, de uma memória das imagens na qual toda imagem tem um eco [...]”. Dessa forma, a intericonicidade não se dá apenas entre imagens visíveis no espaço público, mas também nas imagens armazenadas no imaginário do sujeito. São as lembranças, os fragmentos visuais internalizados que reaparecem no ato de ver, de interpretar, de significar. O corpo, nesse processo, é o lugar da inscrição dessas imagens, tornando-se parte do dispositivo analítico na produção dos sentidos.

As imagens intericonicamente articuladas podem operar como crítica, memória ou retomada de discursos silenciados. Charges, histórias em quadrinhos, pinturas, propagandas e outras materialidades visuais dialogam com imagens anteriores para evocar sentidos que estavam adormecidos. A intericonicidade, assim, evidencia como a imagem pode dizer o que já foi dito — e também dizer o que estava interdito.

Esse movimento é essencial para a análise de corpus com imagens em avaliações como o ENADE, pois nelas operam memórias imagéticas e discursivas que constituem o olhar do sujeito leitor. A crítica se constrói a partir da repetição e da ruptura, na medida em que certas imagens acionam discursos conhecidos para resignificá-los em outras condições de produção.

3.7 A paráfrase e a polissemia no funcionamento discursivo

No campo da Análise de Discurso de linha materialista, a constituição do sentido não se dá de forma linear ou estável, mas resulta de um processo de atravessamento ideológico,

marcado pela relação entre linguagem, história e sujeito. Nesse processo, os conceitos de paráfrase e polissemia são centrais para a compreensão do funcionamento discursivo, uma vez que evidenciam o modo como os sentidos se produzem, se repetem ou se deslocam no interior das formações discursivas.

A paráfrase está relacionada ao já-dito, ao que pode ser reformulado com outras palavras mantendo, no entanto, uma unidade de sentido. Ela implica uma repetição com variações formais, funcionando como um retorno à memória discursiva. É o que Orlandi (2015, p. 35) denomina como “o dizível, isto é, o que se pode dizer de outro modo”, configurando-se como um modo de estabilização dos sentidos, que tende à cristalização por meio da repetição.

Por outro lado, a polissemia introduz o movimento, a ruptura e o equívoco. É o espaço do sentido outro, que escapa à repetição e à previsibilidade. Nas palavras de Orlandi (2015, p. 35), “ela joga com o equívoco”, ou seja, a polissemia instaura uma multiplicidade de sentidos, abrindo brechas na linguagem e desestabilizando o já-dito. É nesse movimento entre repetição e ruptura que se constituem os sentidos possíveis no interior da linguagem.

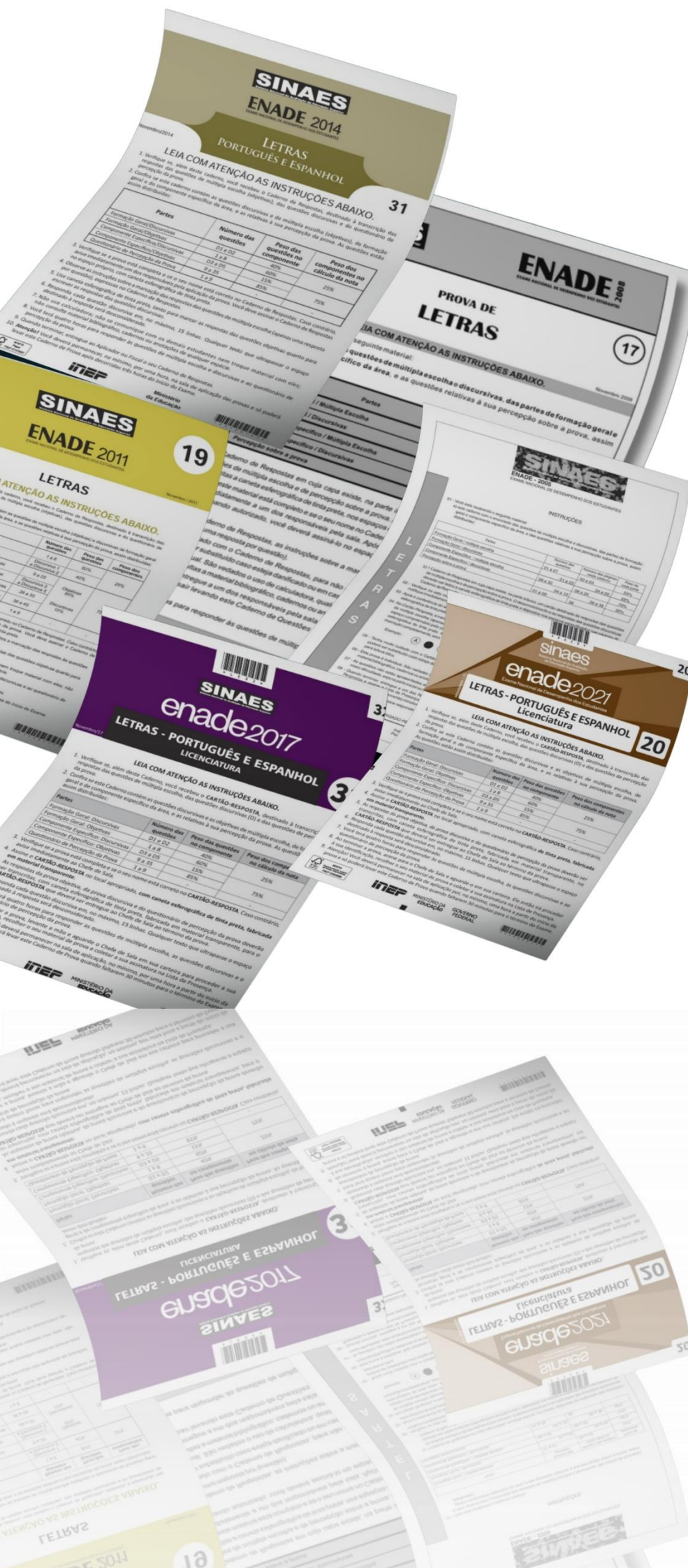
A relação entre paráfrase e polissemia não é apenas teórica, mas reflete um embate concreto e histórico na produção dos sentidos. Orlandi (2012, p. 12-13) destaca que “é na tensa relação entre paráfrase e polissemia [...] de posições histórica e socialmente determinadas – em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam – que se constitui as condições de produção da leitura”.

Assim, o gesto de leitura, ao qual o sujeito está submetido, se configura nesse entrecruzamento de movimentos: ora reafirmando sentidos já estabilizados, ora promovendo deslocamentos e reinscrições, evidenciando a incompletude e o caráter histórico da linguagem. Como afirma Orlandi (2015, p. 35), “a incompletude é a condição da linguagem”, pois o sujeito, constituído pela ideologia, nunca domina plenamente os sentidos que enuncia.

Portanto, os processos parafrásticos e polissêmicos evidenciam que o sentido não é prévio à linguagem, mas se constitui nela e por ela, em condições determinadas de produção. A linguagem é sempre atravessada pela ideologia, e é nesse funcionamento discursivo, em que o linguístico e o ideológico se estreitam, que se dá a produção de sentido. Orlandi (2012, p. 35) reforça essa articulação ao afirmar: “procuro detectar marcas e propriedades do discurso, alisando seu funcionamento e estabelecendo a relação entre esses funcionamentos e formações discursivas que, por sua vez, remetam a uma certa formação ideológica. (...) Quer dizer, há conceitos mediadores entre o linguístico e o ideológico”.

Nesse movimento, a AD propõe que o sujeito e o sentido se constituem simultaneamente, sempre em relação, o que impede qualquer transparência ou neutralidade na

linguagem. Por isso, ao analisar os mais diferentes tipos de textos, inclusive nos quais tem desenho, como os que aparecem nas provas do ENADE é fundamental considerar esse jogo de repetição e ruptura, que revela não apenas o que se diz, mas o que se cala, se desloca e se transforma.



*Lembrar não é viver o mesmo
é criar novas perguntas,
é mover a história,
é saber que o passado
é o chão da inquietação
que sustenta o passo no agora...*

4 A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENADE: POLÍTICAS, DISCURSOS E TRANSFORMAÇÕES

Este capítulo tem como objetivo discutir os sentidos atribuídos à formação docente a partir da análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em sua constituição histórica, política e discursiva, especialmente nas licenciaturas em Letras. Partindo da comparação com o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, procura-se compreender os deslocamentos ocorridos no processo de avaliação do ensino superior brasileiro, evidenciando os efeitos ideológicos e os modos de constituição do sujeito professor, como proposto pela Análise de Discurso materialista (Pêcheux, 1995; Orlandi, 2012).

Ao historicizar os exames, observa-se que o ENADE, embora herde traços do Provão, amplia o escopo da avaliação ao incorporar a Formação Geral, o Questionário do Estudante e, mais recentemente, a Avaliação Prática (AP). Tal estrutura, ancorada em dispositivos legais e normativos, opera na constituição de sentidos sobre o que é ser professor, o que se espera do processo formativo e qual a função social da licenciatura. Deste modo, analisam-se aqui os efeitos discursivos dessas avaliações, suas implicações ideológicas e a maneira como atravessam os cursos de formação docente, com foco nas provas de Letras, sobretudo nas edições de 2005 a 2021.

4.1 Entre o provão e o ENADE: continuidades, rupturas e efeitos discursivos

Popularmente conhecido como o “antigo Provão”, o Exame Nacional de Cursos (ENC) foi, por muitos anos, o principal instrumento de avaliação do Ensino Superior no Brasil, conforme estabelecido pela Lei nº 9.131/1995. Segundo o INEP (2006), seu objetivo não se resumia a aferições quantitativas do desempenho discente, mas buscava verificar os conhecimentos e competências técnicas adquiridas pelos estudantes ao longo da graduação, de acordo com a Portaria nº 249/1996.

Embora o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), criado pela Lei nº 10.861/2004, suceda o ENC, estudos como os de Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2008) apontam para convergências e divergências significativas entre os dois instrumentos. Enquanto o ENC vinculava diretamente o desempenho discente à avaliação dos cursos, o ENADE introduz uma concepção mais ampla de avaliação, contemplando também aspectos da realidade brasileira e mundial por meio do Componente de Formação Geral.

Os sentidos produzidos pelos nomes de cada exame revelam modos distintos de significar a avaliação: o "Provão", com sua ênfase no curso, reforçava um discurso de responsabilização institucional, enquanto o ENADE, ao destacar o desempenho dos estudantes, individualiza a avaliação, deslocando o foco para o sujeito. À luz da ADM, observa-se aqui o funcionamento de uma política de responsabilização que produz o sujeito universitário como aquele que deve responder, por si, à qualidade da formação recebida, um efeito de sujeito que desloca para o indivíduo o fracasso (ou sucesso) de políticas públicas estruturais (ORLANDI, 2001; Pêcheux, 1990).

4.2 ENADE e a regulação da formação de professores: organização e objetivos

Instituído pela Lei nº 10.861/2004, o ENADE é um dos pilares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ao lado da autoavaliação institucional e da avaliação externa. A prova é obrigatória para os cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo, tanto das instituições públicas quanto privadas, e das modalidades presenciais e da educação a distância (EAD).

De acordo com o INEP (2006), o exame tem como objetivo aferir o rendimento dos estudantes quanto ao conteúdo programático dos cursos, bem como suas habilidades para lidar com temas gerais da sociedade. Compõem a estrutura do ENADE os seguintes instrumentos: prova teórica, questionário do estudante, questionário do coordenador de curso e, mais recentemente, a Avaliação Prática (AP), em implementação para os cursos de licenciatura.

As áreas avaliadas são divididas em ciclos trienais (Ano I, II e III), garantindo que, a cada três anos, cursos como Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, entre outros sejam contemplados. Essa organização permite comparar dados e observar tendências de desempenho e qualidade da formação docente. Ressaltamos que O ENADE é componente curricular obrigatório, conforme determina o inciso do art. 5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e o inciso 1º do art. 39 da Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018.

4.3 O ENADE e a constituição do sujeito professor: efeitos ideológicos

O exame, ao se consolidar como único indicador nacional com resultados comparáveis e de acesso público, transforma-se também em um instrumento de poder e controle discursivo. Como afirma Pêcheux (1990), os dispositivos institucionais produzem efeitos de sentido que

regulam os modos de existir e de dizer dos sujeitos. O ENADE, nesse sentido, produz um discurso de validação da formação docente a partir de uma lógica de mérito, desempenho e quantificação, subordinando o saber pedagógico a métricas e rankings.

Esse funcionamento revela um paradoxo: ao mesmo tempo em que se propõe a avaliar e qualificar os cursos de formação docente, o exame naturaliza desigualdades estruturais, ignorando as condições reais de funcionamento das instituições e dos sujeitos formadores. A homogeneização da avaliação, pautada por critérios universais e técnicas padronizadas, invisibiliza a historicidade e a singularidade dos processos formativos, elementos fundamentais para a leitura discursiva da formação.

4.4 As provas de Letras no ENADE e a duplicidade formativa

As provas aplicadas aos cursos de Letras (Português e Espanhol), especialmente nas edições de 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2021, revelam uma tensão entre a formação linguística e literária e as exigências do componente pedagógico. Como observa Desenzi (2019), nas edições de 2005 e 2008 foram avaliados tanto os alunos ingressantes quanto concluintes, com provas compostas por Formação Geral (FG) e Componente Específico (CE). Já nas edições seguintes, o foco foi apenas nos concluintes.

A presença de imagens, textos multimodais e situações de ensino nas questões evidencia um deslocamento do foco exclusivo no saber linguístico-literário para um saber didático e discursivo, refletindo um movimento da política educacional de interpelar o sujeito professor também como sujeito discursivo. Esse aspecto será explorado mais adiante, quando se discutir a constituição dos sentidos nas imagens das questões do ENADE, articulando-as com os pressupostos da Análise de Discurso materialista.

4.5 A Avaliação Prática (AP) e o redirecionamento dos sentidos da docência

A principal inovação do ENADE para as licenciaturas foi anunciada pelas portarias nº 610 e 611 de 27 de julho de 2024, que introduziram a Avaliação Prática (AP) como etapa complementar à avaliação teórica. A AP visa diagnosticar as competências práticas dos licenciandos durante o estágio supervisionado obrigatório, especialmente no período de regência de classe.

Esse novo dispositivo traz implicações importantes: o professor da educação básica que atua como supervisor de estágio passa a ser cadastrado como avaliador externo do INEP, recebendo remuneração por avaliação realizada. Assim, a prática docente entra oficialmente na base avaliativa do ENADE, ampliando o escopo da regulação sobre a formação.

Na perspectiva da ADM, esse deslocamento representa uma nova forma de controle discursivo sobre o fazer docente, agora estendido também à escola básica, que passa a ser atravessada pelos sentidos de avaliação do ensino superior. O professor da escola pública torna-se, simultaneamente, formador, supervisor e avaliador de um processo que, historicamente, lhe é negado como espaço de decisão. A constituição discursiva desse sujeito híbrido, professor e avaliador, remete aos efeitos de sentido da política pública que ressignifica o papel da escola como extensão do sistema de controle universitário, tensionando os sentidos de autonomia e prática pedagógica.

A análise dos dispositivos avaliativos do ensino superior no Brasil revela um percurso de intensificação da lógica meritocrática e performativa sobre a formação de professores. O ENADE, ao suceder o Provão, não apenas redefine os instrumentos de aferição do desempenho, mas também (re)configura os sentidos da docência por meio da institucionalização de práticas de regulação e controle. A introdução da Avaliação Prática, por exemplo, amplia o alcance do exame ao adentrar o espaço da escola básica, submetendo-o aos critérios do ensino superior e produzindo novos efeitos de sentido sobre o estágio supervisionado e a figura do professor em formação.

Sob a ótica da Análise de Discurso materialista, essa estrutura discursiva não é neutra: ela produz sujeitos, institui verdades e estabiliza sentidos sobre a qualidade da formação, apagando as contradições e desigualdades que marcam historicamente o campo educacional brasileiro. O sujeito professor, nessa lógica, é interpelado como responsável exclusivo por seu desempenho e, ao mesmo tempo, como produto de um sistema que o vigia e avalia constantemente.

Dessa forma, discutir o ENADE é discutir também os modos pelos quais a formação de professores é significada em meio a relações de saber-poder, dispositivos ideológicos e materialidades discursivas. Esse debate se torna ainda mais relevante quando se observa a constituição imagética e verbal das provas do ENADE, objeto do capítulo seguinte, no qual analisaremos os sentidos produzidos nas questões direcionadas aos cursos de Letras com a presença de imagens e textos multimodais.



*É assim me inscrevo:
como quem registra, como quem escuta,
como quem costura e desenha com cuidado
as frestas entre o hoje e o passado...*

5 O DESENHO COMO DISCURSO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A compreensão do desenho enquanto linguagem e discurso, como vimos, permite reconhecê-lo como forma legítima de produção de sentidos e, portanto, como objeto de análise que participa ativamente da constituição ideológica dos sujeitos. Nesse sentido, pensar o desenho presente nas questões do ENADE como produção discursiva é reconhecer que ele também participa do processo de formação docente, ao interpelar o futuro professor por meio de imagens que operam com sentidos historicamente produzidos.

Na análise das provas do ENADE dos cursos de Letras (Português e Espanhol), é possível identificar questões que apresentam desenhos como elementos centrais para a resolução da proposta. Tais desenhos não atuam de forma neutra ou meramente ilustrativa; ao contrário, carregam consigo uma memória discursiva, efeitos de sentido e intencionalidades pedagógicas que se articulam aos modos de se conceber o ensinar e o aprender na formação inicial de professores de línguas.

Desse modo, é necessário considerar que essas imagens convocam saberes sobre leitura crítica, interpretação e relação entre linguagem verbal e não verbal, aspectos fundamentais na formação do professor-leitor. Como aponta Orlandi (1996), toda leitura é um gesto interpretativo atravessado pelas formações discursivas às quais o sujeito está filiado. Assim, o modo como o futuro professor é interpelado a ler e interpretar uma imagem na prova do ENADE revela não apenas uma concepção de leitura, mas também um posicionamento sobre o tipo de sujeito docente que se pretende formar.

Ao observar os desenhos presentes nas provas analisadas, nota-se que elas ativam um funcionamento discursivo que atravessa campos como a cultura, a política, a linguagem e a ideologia, convocando o candidato a operar uma leitura que vai além da decodificação visual. Trata-se de interpretar discursivamente, ou seja, reconhecer que a imagem também é texto, e como tal, produz sentidos, sustenta posições de sujeito e, sobretudo, participa da formação de uma memória profissional sobre o que é ser professor de língua materna e/ou estrangeira.

Nesse contexto, o desenho, enquanto imagem discursiva, contribui para a constituição de um campo de saber sobre o ensino, reforçando ou deslocando determinadas representações sociais, pedagógicas e ideológicas. Como dispositivo discursivo presente em um exame de larga escala voltado à avaliação da formação docente, o desenho não apenas compõe o cenário visual

das questões, mas se inscreve como materialidade significativa, produtora de efeitos de verdade sobre o que é ensinar, o que é aprender e, principalmente, o que é formar-se professor.

Dessa maneira, é possível afirmar que as imagens presentes nas provas do ENADE são atravessadas por discursos que dizem da docência, da linguagem e do sujeito-professor em formação, configurando um espaço privilegiado para análise das disputas de sentidos que operam na constituição dos saberes pedagógicos e linguísticos. A análise discursiva desses desenhos permite compreender como elas funcionam na formação ideológica dos sujeitos e quais os efeitos de sentido são mobilizados nesse processo avaliativo.

Materialidade 1: Questão do Enade de 2011



Muitas vezes, os próprios educadores, por incrível que pareça, também vítimas de uma formação alienante, não sabem o porquê daquilo que dão, não sabem o significado daquilo que ensinam e, quando interrogados, dão respostas evasivas: "é pré-requisito para as séries seguintes", "cai no vestibular", "hoje você não entende, mas daqui a dez anos vai entender". Muitos alunos acabam acreditando que aquilo que se aprende na escola não é para entender mesmo, que só entenderão quando forem adultos, ou seja, acabam se conformando com o ensino desprovido de sentido.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2002, p. 27-8.

Correlacionando a tirinha de Mafalda e o texto de Vasconcellos, avalie as afirmações a seguir.

- I. O processo de conhecimento deve ser contemplar a reflexão e ser encaminhado a partir da perspectiva de uma prática social.
- II. Saber qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas continua sendo uma questão nuclear para o processo pedagógico.
- III. O processo de conhecimento deve possibilitar compreender, usufruir e transformar a realidade.
- IV. A escola deve ensinar os conteúdos previstos na matriz curricular, mesmo que sejam desprovidos de significado e sentido para determinados professores e alunos.

É correto apenas o que se afirma em

- A** I e III. **B** I e IV. **C** II e IV. **D** I, II e III. **E** II, III e IV.

Fonte: INEP, ENADE, 2011.

A questão selecionada da prova do ENADE de 2011, componente específico da Licenciatura em Letras: Português e Espanhol, apresenta como suporte uma tirinha do cartunista argentino Quino, marcada por uma forte articulação entre linguagem verbal e não verbal. Essa materialidade, longe de ser apenas um recurso didático ilustrativo, opera discursivamente ao produzir sentidos sobre o lugar do professor, sua função social e os modos pelos quais o ensino é historicamente significável.

No primeiro quadrinho, observamos a figura da professora diante do quadro negro, enfatizando a repetição da frase: “minha mãe me mima, minha mãe me ama”. A repetição, acompanhada do gesto didático da fala e do apontamento, remete a uma pedagogia tradicional, fundada na memorização e na reprodução. Aqui, já é possível perceber um dispositivo discursivo que inscreve um gesto de ensinar esvaziado de reflexão crítica, o que se confronta com o sujeito-aluno, Mafalda, que, ao longo da tirinha, tensiona esse lugar.

A fala de Mafalda – “Parabéns, professora. Pelo visto sua mãe é ótima” – desloca o eixo do sentido: há uma leitura literal do enunciado, mas que evidencia um equívoco produtivo. Trata-se de um gesto de interpretação que joga com a polissemia, deslocando o sentido supostamente unívoco e automático do texto repetido. Ao fazer isso, a personagem rompe com a transparência da linguagem, um dos principais conceitos da Análise de Discurso. A língua não é espelho do real, mas campo de disputa de sentidos. A fala de Mafalda expõe essa disputa e interpela a professora como sujeito do discurso.

No quadrinho final, a fala: “Agora, por favor, ensine pra gente coisas realmente importantes” funciona como um gesto de ruptura. Há aqui uma crítica à escola que ensina conteúdos descontextualizados da realidade social dos alunos, e essa crítica não é enunciada apenas por Mafalda, mas se constitui como efeito da formação discursiva na qual a tirinha está inscrita. Esse dizer carrega uma memória discursiva que atravessa a história da educação latino-americana, marcada por práticas muitas vezes descoladas da vida e do mundo dos sujeitos que aprendem.

A professora, por sua vez, permanece imóvel, em pé e com expressão de desagrado. Seu silêncio é tão discursivo quanto as falas da personagem. Aqui se inscreve o não dito: o incômodo, o espanto, o possível reconhecimento de uma crítica. Na Análise de Discurso, o silêncio também é significativo, ele é parte do funcionamento ideológico da linguagem. O silenciamento da professora pode ser lido como o efeito de uma formação ideológica que naturaliza a prática pedagógica tradicional, tornando-a indiscutível e imune à crítica.

Essa questão do ENADE mobiliza, portanto, uma formação discursiva sobre a docência que contrapõe dois gestos de ensinar: um que repete, reproduz e silencia; outro que questiona, interpreta e solicita um ensino significativo. A ideologia está presente nos dois gestos, não como escolha consciente, mas como atravessamento do sujeito pelo discurso. Assim, a questão se mostra rica para pensar a constituição da identidade docente, não a partir de atributos pessoais, mas dos sentidos que historicamente se estabilizam ou se deslocam sobre o que é ser professor.

5.1 Discurso e corpo

5.1.1 Gênero e docência: corpo, história e ideologia

As discussões sobre a ocupação de homens e mulheres no mundo do trabalho revelam que certas profissões carregam, na memória social, perfis historicamente marcados por questões de gênero. A docência, por exemplo, é comumente associada ao feminino. Segundo dados do Censo Escolar (2018; 2021), cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes atuantes no Brasil são mulheres, desempenhando funções em sala de aula e na gestão escolar.

Essa expressiva presença feminina na educação está atravessada por construções ideológicas relacionadas ao cuidado, à sensibilidade e à maternidade. A imagem da professora como uma extensão da figura materna ancora-se na ideia de que à mulher cabe, naturalmente, a responsabilidade pela educação dos filhos, seus e dos outros. Beauvoir (2009, p. 645) afirma que “é pela maternidade que a mulher realiza integralmente seu destino fisiológico; é a maternidade sua vocação natural.”

Nesse contexto, a escolha pela carreira docente também se relaciona com subjetividades e condições materiais. Em entrevista a Borges (2023), Parrilla aponta que a construção da identidade docente ocorre na interação com outros professores, o que é fragilizado na modalidade a distância (EaD). Em consonância, Priscila Cruz, presidente-executiva do Todos pela Educação, alerta que a EaD, por si só, não garante a formação adequada para uma profissão que demanda vínculos complexos em sala de aula. Em suas palavras:

Não tem como você preparar um professor EaD para depois ele atuar em sala de aula e ter que conviver com os alunos. [...] Não pode deixar essa farra do EaD acontecer de forma completamente solta. Tem que ter uma avaliação desses cursos e descredenciar” (Cruz *apud* Borges, 2023, *online*).

Embora muitas pessoas optem pela EaD pela flexibilidade frente às exigências cotidianas, destaca-se que o público feminino, especialmente mulheres casadas, tem aderido significativamente a essa modalidade, sobretudo após a pandemia (Censo, ENADE, 2021). Esse dado evidencia a permanência de uma ideologia que vincula a mulher ao espaço doméstico, mesmo quando ela busca qualificação profissional. A imagem da mulher multifacetada, que concilia estudo, trabalho e cuidados com o lar, revela a permanência da ideologia do matrimônio e da tripla jornada, uma liberdade ainda em construção no século XXI.

Nesse percurso, a tirinha de Quino (1993), analisada sob a luz da Análise de Discurso materialista, constitui uma materialidade que atualiza a memória discursiva sobre o feminino na docência. Para Pêcheux (1999, p. 50), memória deve ser compreendida não como uma faculdade individual, mas como “memória mítica, social e construída”. É por esse entrecruzamento de sentidos que se pretende compreender o funcionamento discursivo dos já-ditos sobre a mulher-professora.

A história da educação das mulheres no Brasil revela dispositivos de controle, exclusão e construção ideológica. No século XIX, ler e escrever eram privilégios que delimitavam distinções sociais e de gênero. De acordo com Hallewell (1985, p. 33) “um aumento lento, mas constante do número de livrarias” destaca o crescimento da circulação de livros entre 1808 e 1816, indicando o início da valorização da educação como meio de ascensão social. Contudo, o acesso feminino ao saber foi historicamente restrito.

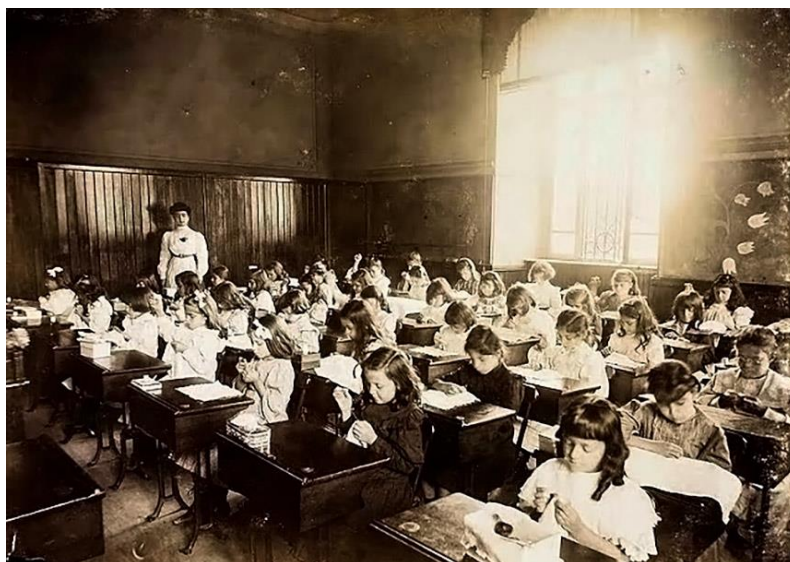
Em 15 de outubro de 1827, a chamada Lei Geral determinou a criação das primeiras escolas públicas, mas com currículos diferenciados para meninas e meninos. As mulheres deveriam aprender apenas leitura, escrita, aritmética básica e catecismo, enquanto o ensino avançado era reservado aos homens (Domingues, 2021).

Ainda que a mesma lei previsse igualdade salarial entre mestres e mestras (Stamatto, 2002), na prática as mulheres eram remuneradas com valores inferiores. Além disso, para lecionar, as candidatas precisavam comprovar “honestidade” e “boa conduta”, critérios que não eram exigidos dos homens. Segundo Stamatto (2002, p. 6):

Inicialmente, as mulheres no magistério só podiam ensinar a outras mulheres. Décadas depois, autorizou-se que lecionassem para meninos entre 12 e 14 anos. [...] A professora deveria ter uma certa idade, solicitar autorização do pai ou marido, apresentar certidão de óbito se viúva ou justificar sua separação com prova de conduta honrosa” (Stamatto, 2002, p. 6).

A criação das Escolas Normais, a partir de 1834, marcou o início da institucionalização da formação docente, ainda que inicialmente voltada apenas aos homens. Somente posteriormente, as mulheres foram admitidas sob muitas restrições. A profissão docente, assim, tornou-se um espaço paradoxal: ao mesmo tempo em que foi sendo feminilizada, impôs-se às mulheres como dever moral, disciplinando seus corpos e restringindo sua atuação intelectual.

Exemplo 1: Aula de costura para meninas em 1895



Fonte: Domingues, ensinar história, 2024.¹

As interdições e exigências moralizantes impuseram limites à formação e atuação das mulheres, relegando-lhes o ensino de tarefas consideradas extensões do trabalho doméstico, como bordado, costura e catequese. Enquanto isso, os homens eram autorizados a ensinar disciplinas como Gramática e Latim, consolidando-se como os detentores legítimos do saber.

Esse processo revela o funcionamento de formações discursivas que naturalizam a posição da mulher na educação, controlando e silenciando corpos, saberes e gestos. A partir dessa memória, à docência feminina ainda é atravessada por marcas históricas que seguem atualizadas em discursos que naturalizam a sobrecarga feminina, especialmente em contextos como a EaD. Assim, discutir gênero e docência é também questionar os sentidos historicamente constituídos sobre o corpo que ensina e o corpo que aprende.

A fotografia datada de 1895 retrata uma aula de costura na Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. Nela, observa-se a organização do espaço escolar marcado pela rigidez e formalidade: cadeiras enfileiradas, alunas em postura contida e uma professora posicionada à frente, com trajés que cobrem integralmente seu corpo. Sua expressão séria e postura firme evidenciam os efeitos de uma discursividade que regula o corpo feminino no espaço escolar. A imagem remete, em certa medida, à sala de aula apresentada na tirinha de Mafalda, em que também se destaca a figura da professora como sujeito central do processo educativo.

Ambas as materialidades (a fotografia histórica e a tirinha) atualizam, em diferentes épocas, a posição-sujeito da mulher docente e os efeitos de sentido que atravessam essa posição. Na tirinha, a professora de Mafalda leciona conteúdos de linguagem em um ambiente formal,

1 Domingues, Joelza Ester. Ensinar História. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/a-mulher-e-a-educacao-publica-no-brasil-imperio/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

com livros e quadros; já na imagem de 1895, a professora catequiza outras mulheres sobre práticas consideradas femininas, como a costura. Enquanto a primeira atua em um contexto mais próximo do modelo escolar contemporâneo, a segunda traduz uma concepção de formação voltada à domesticidade e à preparação para o espaço privado do lar.

O que se ensina e a quem se ensina revela, nesses dois exemplos, os modos de funcionamento do interdiscurso e das formações discursivas sobre o gênero. Se, na contemporaneidade, as mulheres conquistaram novos espaços no campo da educação, ainda permanecem marcas históricas de um discurso que associa o feminino ao cuidado, à docilidade e à submissão. Como aponta Pinsky (2008, p. 609), “a vocação prioritária para a maternidade e a vida doméstica seriam marcas da feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade”.

A análise da postura corporal das professoras em ambas as imagens permite compreender como os corpos femininos são atravessados por significações sociais que legitimam ou interditam determinadas condutas no espaço escolar. As vestimentas, os gestos e os espaços ocupados pelas mulheres-professoras não são neutros: são marcas de uma ideologia que modela o feminino a partir de posições de subordinação ou obediência, mesmo quando investidas de autoridade docente.

Além disso, o acesso à escola, no caso da fotografia de 1895, era restrito a filhas de famílias da elite burguesa. Esse dado também evidencia o atravessamento de outra formação ideológica: a de classe. O privilégio de estar em uma instituição formadora como a Escola Normal era reservado a uma parcela reduzida da população, reforçando a exclusão educacional de meninas pobres e racializadas.

Dessa forma, a leitura comparativa entre a tirinha de Mafalda e a fotografia histórica permite refletir sobre a permanência e as transformações dos discursos que produzem o corpo feminino como objeto de docilização e controle, ao mesmo tempo em que revela os efeitos ideológicos inscritos na formação docente feminina, atravessados por gênero, classe e história.

5.1.2 Vestimenta e corpo docente: um dispositivo de marcação ideológica

Dispositivo 1: O jaleco branco



A vestimenta constitui-se como um dispositivo discursivo que evidencia práticas ideológicas responsáveis por constituir os indivíduos enquanto sujeitos. Nesse sentido, os gestos de leitura da vestimenta revelam o entrelaçamento entre o histórico e o linguístico, instaurando a disciplina do entremeio, conforme discutido por Orlandi (2015). É a partir dessa materialidade que o discurso se produz, se historiciza e se estabiliza em determinadas formações discursivas.

O jaleco, peça central na imagem analisada, remonta à Idade Média, quando era utilizado por artesãos como forma de proteção. No entanto, a partir do século XIX, passou a ser adotado pelos médicos, sobretudo na cor branca, como símbolo de assepsia, autoridade e distinção social. Assim, sua função deixou de ser apenas prática e tornou-se simbólica: o jaleco passou a representar *status*, credibilidade e profissionalismo. Essa indumentária, portanto, não apenas cobre o corpo, mas o marca ideologicamente como lugar de poder.

Na tirinha de Mafalda, o jaleco é utilizado por uma professora. Ao trazê-lo para o campo da docência, emerge um deslocamento de sentido entre duas formações discursivas distintas, a da saúde e a da educação, ativando um jogo de interdiscursividade que amplia a significação da imagem. Como afirma Orlandi (2007, p. 90), “o sujeito tem um espaço possível de singularidade nos desvãos que constituem os limites contraditórios das formações discursivas diferentes”. Nesse entremeio, operam os silêncios, que também significam: “O silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é” (Orlandi, 2007, p. 31, grifo da autora).

No corpo da professora da tirinha, o jaleco fechado por completo, com botões do colarinho à barra, ultrapassa a formalidade e atua como contenção simbólica do corpo feminino, cobrindo braços, colo e cintura, limitando seus gestos e movimentos. Reproduz-se, assim, uma

discursividade que atua na docilização e controle do corpo da mulher no espaço educacional. Tal como no campo da saúde, o uso do jaleco na educação opera uma diferenciação entre os sujeitos: a professora, como autoridade e os alunos, como aprendizes. Essa distinção reforça hierarquias e pode, inclusive, dificultar processos de aproximação pedagógica, de ensino e de socialização dos saberes.

Ademais, o jaleco se constitui como um artefato de identidade visual: carrega símbolos institucionais, cores e até o nome da professora, funcionando como marca visual e discursiva de pertencimento. Assim, conforme Eco (1989, p. 15), “a indumentária assenta sobre códigos e convenções, muitos dos quais são fortes, intocáveis, defendidos por sistemas de sanções ou incentivos”. O jaleco, então, não apenas veste, mas comunica. Seu uso, em contextos escolares, carrega sentidos de seriedade, autoridade e distinção, sentidos que podem conflitar com a proposta de uma educação mais emancipatória e horizontal.

5.1.3 Cabelo e discursos de aceitação no corpo docente

Dispositivo 2: O cabelo



O cabelo, frequentemente considerado um elemento estético, é também um dispositivo discursivo que articula identidades sociais, culturais e ideológicas. Na escola, espaço de formação e normatização, ele adquire sentidos que vão além da aparência, funcionando como um marcador simbólico daquilo que é socialmente aceito ou não.

Os exemplos analisados (*vide* exemplos 3, 4 e 5) apresentam personagens docentes com cabelos lisos, médios ou curtos, como no caso da professora de Mafalda. Essa representação recorrente inscreve-se na memória discursiva como uma repetição parafrástica, que opera a manutenção de certos estereótipos e exclusões. Como afirma Pêcheux (1999, p. 53): “um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula,

confortá-la como ‘boa forma’, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo”.

Historicamente, o espaço da docência foi inicialmente reservado aos homens. Com a inserção das mulheres, observou-se uma adaptação visual que também passou pelo cabelo: cortes curtos, presos ou discretos tornaram-se norma, talvez como uma tentativa de emular a figura masculina associada à autoridade. Essa marca de gênero se cristalizou como padrão esperado para a figura da professora, apagando a pluralidade de corpos e estilos capilares.

O cabelo, portanto, torna-se um símbolo público. Segundo Leach (1983, p. 143), “O cabelo da cabeça como parte do corpo ganha simbolismos, valores e técnicas específicas a cada cultura. [...] O cabelo é um símbolo universal [...] de propriedade pública.” Em outras palavras, ele é objeto de controle social, especialmente nos espaços formadores, como a escola, onde padrões de “boa aparência” operam como mecanismos de exclusão e silenciamento.

A ausência de representações de cabelos crespos ou cacheados nas personagens docentes em HQs, tirinhas e telenovelas infantis, revela um apagamento simbólico desses corpos. Isso demonstra como a mídia participa de um processo de construção de estereótipos, reproduzindo imagens hegemônicas e naturalizando determinados modos de ser docente. A lógica excludente se dá justamente pelo que não é dito ou representado. Como aponta Orlandi (2013, p. 82), “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam.”

Assim, o cabelo, enquanto dispositivo discursivo, atualiza e evidencia os modos de disciplinarização e normatização dos corpos docentes. Mais que estética, ele materializa a ideologia que regula os corpos no espaço escolar, revelando as formações discursivas que excluem, silenciam e padronizam.

5.1.4 Gestos, expressões e a produção discursiva no diálogo

Dispositivo 3: Gestos e expressões



De acordo com Pêcheux (2011, p. 158), não se trata de uma estrutura estável do objeto discursivo que se aplica a diferentes contextos, mas sim de sua constituição pelas formações discursivas — técnicas, morais, políticas, entre outras. O objeto discursivo, assim, “circula entre diferentes regiões discursivas, das quais nenhuma pode ser considerada originária” (idem, p. 158). Ou seja, os sentidos que se inscrevem no corpo não são naturais nem neutros, mas atravessados por posições ideológicas que se materializam em práticas e representações.

Na tirinha analisada, o corpo da professora é moldado por uma discursividade que remete a uma tradição de ensino formal e hierarquizado. Seu corpo magro, ereto, com braços e pernas alinhados e postura rígida remete às práticas de disciplinamento militar, ecoando uma ideologia do ensino tradicional em que o docente é investido de autoridade incontestável. A aparência e os gestos da personagem atualizam um já-dito: a professora como sujeito do saber, inquestionável, austera e distante.

Importa destacar que esta análise recai sobre o corpo da mulher docente. O corpo feminino, nesse contexto, carrega marcas históricas de esquecimento e repetição: agir como se sempre tivesse sido assim é uma forma de naturalizar os efeitos ideológicos da memória. As normas que regem o comportamento esperado de uma professora (postura, vestimenta, gestualidade) constituem um campo de controle e padronização, mais evidentes quando se trata de corpos femininos.

As expressões corporais presentes no diálogo entre Mafalda e sua professora são fundamentais para a leitura discursiva da cena. A direção dos olhares, os gestos e a disposição dos corpos são elementos que constroem efeitos de sentido que remetem à assimetria entre os sujeitos. No primeiro quadro, o olhar da professora para Mafalda é descendente e frio, o que, somado à postura rígida, ao jaleco e ao posicionamento frontal, reatualiza a posição de autoridade docente. A relação é marcada por distanciamento e imposição.

Já no segundo quadro, embora a diferença de altura permaneça, o gesto do aperto de mãos aproxima as personagens. No entanto, essa aproximação é ambígua: há ali um confronto simbólico. A enunciação de Mafalda — “Parabéns, professora. Pelo visto a sua mãe é ótima”, que carrega um tom irônico que subverte o pacto de reconhecimento que o gesto do aperto de mãos sugeriria. O gesto corporal se cruza com o gesto enunciativo para instaurar um deslocamento de sentido que rompe com a lógica da obediência passiva, característica da ideologia do ensino tradicional.

O aperto de mãos é um gesto carregado de historicidade e atravessado por diferentes formações ideológicas. Desde os hieróglifos egípcios, passando pela Grécia Antiga, até os códigos sociais do século XIX, o gesto tem sido símbolo de respeito, trégua, compromisso e

poder. Nas Olimpíadas da Antiguidade, por exemplo, representava uma trégua entre rivais; já no século XIX, era exclusivo entre homens e interditado entre gêneros distintos, sob a lógica de controle moral da mulher.

Exemplo 2: Hieróglifos, Civilização e Século XIX



Fonte: minilua², 2017.

A intericonicidade, conceito postulado por Courtine, permite compreender que uma imagem carrega em si outras imagens. Assim, o gesto do aperto de mãos entre Mafalda e sua professora não pode ser lido apenas no contexto imediato da tirinha, mas como uma evocação de outros gestos semelhantes historicamente marcados. Segundo Kogawa (2015, p. 411), “há na paisagem mental de cada um, na memória das imagens da qual cada um dispõe, uma parte individual e uma parte coletiva – algo que é da ordem da intericonicidade.”

Dessa forma, o gesto de cumprimentar com um aperto de mãos é reinterpretado à luz da história e da memória. O gesto da tirinha se desloca de sua função original de cordialidade e passa a significar resistência e afrontamento. Mafalda, personagem marcada discursivamente por seu perfil contestador, quebra a linearidade da relação de poder ao confrontar a professora com uma fala irônica. Conforme Pêcheux (1997, p. 76), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, isto é, os sentidos só se produzem na materialidade da história.

O desenho, portanto, não apenas representa um gesto entre duas personagens, mas produz sentidos que ecoam formações discursivas diversas, de ordem religiosas, educacionais, políticas e capitalistas. A cada contexto histórico, o gesto de apertar as mãos atualiza efeitos de sentido distintos. A tirinha, ao representar esse gesto em uma situação assimétrica de poder, mobiliza o interdiscurso e inscreve-se como acontecimento discursivo: traz à cena as tensões entre autoridade e resistência, entre tradição e contestação, entre o já-dito e o ainda por dizer.

² Minilua, 2017. Disponível em: <https://minilua.net/origem-do-aperto-de-maos/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

De acordo com Pêcheux (2011, p. 158) não pode haver “uma estrutura sêmica do objeto, e em seguida aplicações variadas desta estrutura nesta ou naquela situação, mas a referência discursiva do objeto já é construída em formações discursivas (técnicas, morais, políticas...)”. Em outras palavras, o corpo que está sendo posto como referência discursiva “circularia entre diferentes regiões discursivas, das quais nenhuma pode ser considerada originária” (Pêcheux, 2011, p.158). Na textualidade analisada, nota-se que a inscrição do corpo leva a formações discursivas em outro campo ideológico.

Um corpo magro, de postura irretocável com braços e pernas alinhadas e com um certo distanciamento, fazendo referência a práticas militares de comportamento, ecoando a ideologia do ensino tradicional, compartilhada pela professora na tirinha em análise. O fato é que o corpo representa esse lugar de identidade forjada pela posição ideológica já convencionalizada de como deve se comportar uma professora, segundo a ideologia que rege o ensino tradicional.

Recordamos que não estamos discutindo sobre as normas convencionais de comportamento por meio do corpo na profissão docente de outro gênero, senão o da mulher. É nesse sentido que o corpo da mulher no campo de atuação profissional é uma marca de pertencimento atravessada pelo esquecimento. É de ato inconsciente da memória repetir costumes e agir conforme a tradição.

Ao longo da análise do corpo feminino na docência, evidenciou-se que a constituição da identidade da professora é atravessada por discursos históricos, ideológicos e simbólicos que operam sobre o corpo, a vestimenta, o cabelo e os gestos. Esses elementos, longe de serem meramente estéticos ou funcionais, produzem sentidos sobre o lugar que a mulher ocupa, ou pode ocupar, na escola e na sociedade. O corpo docente feminino, especialmente nas representações imagéticas analisadas, é marcado por efeitos de silenciamento, disciplinamento e padronização que operam tanto pela via da linguagem quanto pela materialidade visível.

A imagem da professora, representada com jaleco, cabelo liso e postura, reforça uma memória discursiva de autoridade e distanciamento, muitas vezes inconsciente, mas presente nos modos como se ensina, aprende e se ocupa o espaço escolar. A intericonicidade dessas representações, como visto na tirinha de Mafalda e em outros dispositivos midiáticos, revela que o corpo da professora é também campo de disputa simbólica, tensionado entre o já-dito tradicional e os possíveis sentidos de resistência. A seguir, discutiremos como o próprio espaço da sala de aula constitui-se como lugar simbólico e discursivo que participa da produção desses sentidos sobre o ensino e o sujeito docente.

5.2 O espaço escolar como materialidade discursiva: memória, poder e representação

Dispositivo 4: O espaço da sala de aula



Segundo Davallon (2015, p. 22-23), “é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão”. Ou seja, para que exista memória, seja ela histórica, coletiva ou discursiva, é necessário que haja esquecimento: a memória se constitui não por uma reprodução literal dos acontecimentos, mas pela força simbólica que permanece como vestígio na materialidade. Essa memória, como afirma Pêcheux (2015, p. 44), “é absorvida na memória, como se não tivesse ocorrido”, isto é, sua repetição apagada produz efeitos de naturalização.

A partir dessa perspectiva, o espaço da sala de aula representado na tirinha de Mafalda é interpretado como um espaço simbólico de reprodução da ideologia tradicional de ensino. Apesar da tirinha ter sido publicada em 1993, a configuração espacial ali representada remete a um modelo escolar que se mantém, de forma reiterada, desde o contexto pós-Revolução Industrial, evidenciando o atravessamento da memória discursiva nesse dispositivo de aprendizagem. O quadro-negro (hoje substituído pelo quadro branco), a mesa do professor, as fileiras de carteiras enfileiradas e a disposição dos alunos, tudo isso forma um imaginário coletivo ainda operante sobre o que é “ser escola”.

Com a expansão da Revolução Industrial, emergiram novas exigências sociais, e a educação passou por reconfigurações estruturais. No final do século XIX e início do século XX, legislações passaram a organizar o funcionamento das escolas, estabelecendo práticas como a

separação dos alunos por idade e série, a padronização dos materiais didáticos, o posicionamento frontal do professor e a centralidade do quadro de escrita. O professor, assim, é investido de autoridade visual e simbólica, ocupando o lugar central da cena educativa.

A imagem analisada no dispositivo 4 (o último quadrinho da tirinha) evidencia essa organização tradicional: fileiras simétricas, distanciamento entre estudantes e docente, e a professora posicionada diante da turma, de costas para o quadro. Tais elementos ativam o funcionamento de uma formação discursiva que ancora sua legitimidade em um ensino hierarquizado, disciplinador e transmissivo. Mesmo com o advento de abordagens pedagógicas alternativas e da inserção de tecnologias digitais na educação, os alicerces simbólicos do modelo tradicional seguem presentes. A disposição espacial da sala de aula é um dispositivo material que atualiza e sustenta essas relações de poder entre docente e discentes.

Cadeiras enfileiradas, um ponto focal de comando (a mesa do professor), e um quadro para exposição do conteúdo formam um conjunto imagético reiterado que constrói, ao longo do tempo, uma representação social do que é “dar aula” ou “ser professor(a)”. Isso não significa deslegitimar o papel docente ou minimizar a complexidade de sua prática, mas sim refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pelas formas de ocupação do espaço. Como afirma Davallon (2015, p. 25): “A imagem representa a realidade, certamente; mas ela pode também conservar a força das relações sociais (e fará então impressão sobre o espectador)”.

Os discursos midiáticos, ao retratarem espaços escolares, contribuem para a fixação de estereótipos. A figura do(a) professor(a), centralizado(a), vestido(a) com jaleco, de postura rígida, cabelo alinhado e distante dos alunos, é reiterada em diferentes gêneros como: tirinhas, telenovelas, desenhos animados, compondo um campo intericonográfico que sustenta e reforça os já-ditos sobre a profissão docente. Esses elementos visuais, como o próprio espaço da sala de aula, não são neutros: funcionam como dispositivos ideológicos que delimitam posições, identidades e relações de poder.

A tirinha de Quino, nesse sentido, não apenas representa uma cena educativa: ela faz funcionar uma memória social e discursiva sobre o ensino e o lugar do professor, evocando imagens passadas que ainda hoje se atualizam sob diferentes roupagens. A intericonicidade, aqui, torna-se central. Como afirma Davallon (2015, p. 23), “é essa possibilidade de fazer impressão que o termo ‘lembrança’ evoca na linguagem corrente”. A imagem da sala de aula tradicional permanece impressa no imaginário porque é reiterada como prática, como discurso e como símbolo, mesmo quando se propõe a rompê-la.

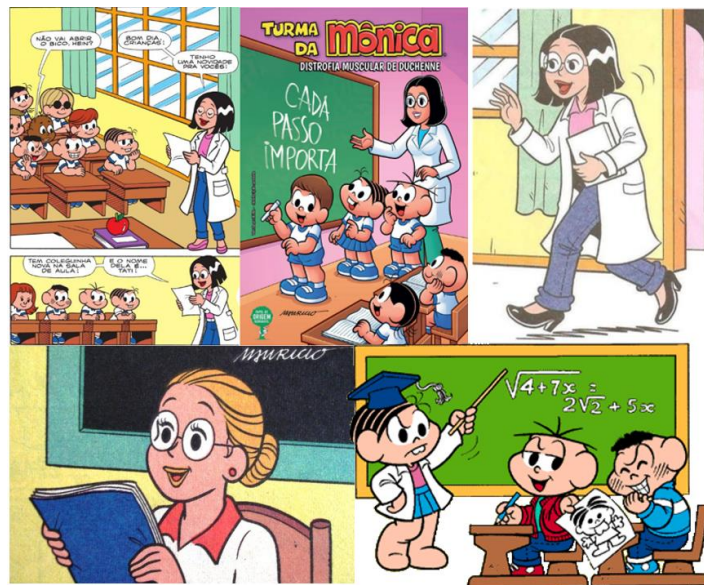
Exemplo 3: Os Simpsons



Fonte: Dias, 2024.³

Fonte: Rodriguez, 2020.⁴

Exemplo 4: Turma da Mônica



Fonte: Turma da Mônica, 1970.⁵

3 DIAS, Nathalia Melhado. Quizur. Qual tipo de aluno você é? 2024. Publicado em: <https://www.google.com/imgres?imgurl=https://pt.quizur.com/ image?href%3Dhttps://static.quizur.com/i/b/579b56182af028.39102105130.jpg%26w%3D1024%26h%3D1024%26f%3Dwebp&tbnid=apHc6x51kRs4FM&vet=1&imgrefurl=https://pt.quizur.com/quiz/qual-tipo-de-aluno-voce-e-1n3MR&docid=aDKHIQslpdRA4M&w=1024&h=768&hl=es-US&source=sh/x/im/m1/4&kgs=38ffd7c765ba62ff>. Acesso em: 14 jan. 2025.

4 RODRIGUEZ, Hermogenes. Centros Castillas manchas, 2020. Disponível em: https://ies-hermogenesrodriguez.centros.castillalamancha.es/sites/ies-hermogenesrodriguez.centros.castillalamancha.es/files/descargas/Plan%20de%20inicio%20de%20curso%20ppt_1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

5 UOL. Cada passo importa, 2020. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1660441374461782-turma-da-monica-cada-passo-importa>. Acesso em: 14 jan. 2025.

WIKI. Turma da Mônica, s/n. Disponível em: https://turmadamonica.fandom.com/pt-br/wiki/Professora_Bia. Acesso em: 14 jan. 2025.

CIRNE, Pedro. Dia dos Professores! Veja lista com dez mestres que povoam as HQs, 2020. Disponível em: <http://habitodequadrinhos.com.br/2020/10/15/dia-dos-professores-veja-lista-com-dez-mestres-que-povoam-as-hqs/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

Marcela, Turma da Mônica para atividades. Disponível em: <https://profmarcelaturmadamonica.blogspot.com/2013/02/imagens-legais.html>. Acesso em: 14 jan. 2025.

Exemplo 5: Professora Helena



Fonte: Grzero⁶, 2012.

Os exemplos anteriores fazem circular uma repetição imagética que reforça a hierarquia do espaço escolar, com o(a) docente sempre posicionado(a) à frente de um quadro como figura central da transmissão do saber. No exemplo 3, temos a professora Edna Krabappel, da animação *Os Simpsons*; no exemplo 4, as professoras Bia e Marocas, da história em quadrinhos *Turma da Mônica*; e, no exemplo 5, a professora Helena, da telenovela infantil *Carrossel* (versão brasileira). Todas essas figuras docentes são produções midiáticas que constituem e atualizam a memória discursiva do que significa “ser professora”. Como aponta Davallon (2015, p. 21), “a memória social estaria inteiramente e naturalmente presente nos arquivos das mídias”, de modo que as imagens se tornam arquivos simbólicos da repetição.

Os enunciados visuais presentes na tirinha de Mafalda reaparecem nesses exemplos por meio da regularidade discursiva que opera sobre a formação da identidade docente. A circulação desses sentidos entre diferentes gêneros midiáticos e espaços-tempos revela uma repetição ideológica sobre o corpo e o comportamento da professora. Nota-se, contudo, uma tensão entre dois polos simbólicos: o da autoridade e o da doçura. Essa contradição aparece nas expressões e gestualidades das personagens: Edna Krabappel (ex. 4) e Marocas (ex. 5) são representadas com posturas impositivas, olhares rígidos e semblantes de superioridade, evocando o lugar da autoridade disciplinadora; enquanto Bia (ex. 5) e Helena (ex. 6) simbolizam a ternura, o afeto e a maternidade projetada na figura da professora, expressas pelo olhar e postura suavizados.

Revista Viva as Diferenças! - Turma da Mônica. Disponível em: <https://pt.pinterest.com/pin/351914158378450426/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

6 Grzero. Fotos da professora Helena em *Carrossel*, 2012. Disponível em: <https://www.grzero.com.br/fotos-da-professora-helena-de-carrossel/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

Ainda que diferentes, os enunciados visuais e escritos mantêm regularidades que afetam a significação do papel docente. A inscrição no quadro da professora Helena, “meu animal favorito”, embora distinta da frase “minha mãe me mima, minha mãe me ama”, da tirinha de Mafalda, atualiza sentidos similares, sobretudo ao relacionar a docência ao universo da infância e da afetividade. Ambas produzem efeitos de sentido que associam a função pedagógica a práticas femininas ligadas ao cuidado e ao emocional, marcas históricas do lugar social da mulher na educação.

Dessa forma, observamos que o espaço da sala de aula, aliado à construção imagética da professora, compõe uma materialidade discursiva atravessada por sentidos historicamente estabilizados. As imagens analisadas, tanto na tirinha de Mafalda quanto nos demais exemplos da mídia, reforçam a ideologia do ensino tradicional, em que o docente ocupa a posição central da autoridade e do saber. Tais representações se repetem na memória social e produzem efeitos de sentido que sustentam a formação discursiva do que se entende como o lugar e o corpo da professora.

A organização espacial, a postura corporal, os trajes e os gestos compõem um conjunto simbólico que não apenas representa o cotidiano escolar, mas o institui como lugar de regularidades e silenciamentos. A memória discursiva, neste contexto, articula-se à intericonicidade para construir uma imagem reiterada e naturalizada da docência feminina.

Entretanto, para além da materialidade visual e espacial, a análise da tirinha de Mafalda também permite compreender como os sentidos são produzidos no plano verbal. É justamente a sequência discursiva das falas entre a aluna e a professora que mobiliza o confronto ideológico, instaurando deslocamentos e resistências no discurso. A seguir, examinaremos como a linguagem verbal opera na constituição dos sentidos e quais efeitos ideológicos emergem dessa troca enunciativa entre Mafalda e sua professora.

5.3 A Sequência Discursiva Verbal e os Efeitos de Sentido

Dispositivo 5: A repetição



Retomamos, neste ponto da análise, os quadrinhos primeiro, terceiro e último da tirinha de Mafalda, utilizados na prova do ENADE de 2011, para discutir a sequência discursiva verbal “minha mãe me mima, minha mãe me ama”, bem como as demais estruturas que compõem a questão. Cabe lembrar que a referida questão articula materialidades verbal e imagética, incluindo ainda uma estrofe do texto de Vasconcelos (2012), utilizada como apoio à interpretação, de acordo com os parâmetros do exame.

A sequência verbal, acompanhada do gesto rápido e enfático dos braços que apontam para a frase, opera como marca de um modelo de ensino-aprendizagem centrado na repetição. A estrutura “minha mãe me mima, minha mãe me ama” convoca, pela memória discursiva, práticas escolares vinculadas à ideologia do ensino tradicional, baseado na decodificação e na memorização mecânica de conteúdo. Ao nos depararmos com essa formulação, o sentido se desloca para o funcionamento sintagmático da língua, ativando um modo de dizer que, embora gramaticalmente adequado, é pouco produtivo em termos de reflexão crítica, aspecto destacado por Mafalda ao final da tirinha.

Observa-se ainda o uso da aliteração, figura de linguagem que reforça o ritmo e a sonoridade das palavras pela repetição da consoante “m”, contribuindo para a naturalização do conteúdo. Esse efeito sonoro, articulado à repetição visual e textual da frase no quadro, intensifica os sentidos de uma educação tradicional, centrada na transmissão e não na problematização do saber.

Essa memória discursiva remete à época em que a cartilha de João de Barros era adotada como principal instrumento de alfabetização, com seu método baseado na junção silábica e na repetição: por exemplo, /m/ com /a/ = /ma/, /t/ com /a/ = /ta/, formando /mata/. Tal prática fundava-se na leitura e na cópia, funcionando por repetição e decodificação, como é visível na imagem da professora apontando para a frase, reiterando o sentido dominante da docência como reprodutora de saberes.

Esse funcionamento nos inquieta, enquanto docentes, a refletir sobre a formação que recebemos e o papel que assumimos frente às demandas educacionais. Ainda que o texto imagético, os gestos e outros elementos não verbais estejam presentes nesta questão do ENADE, e nas demais que compõem o *corpus* dessa pesquisa, eles são pouco explorados no enunciado, sendo o texto verbal o principal suporte interpretativo exigido.

Essa escolha revela duas dimensões fundamentais: primeiro, a maneira como os cursos de formação inicial de professores estruturam os modos de ensinar; segundo, os reflexos dessas formações na prática docente. Embora criticadas, práticas tradicionais ainda se consolidam em uma formação discursiva sedimentada, que significa e regula o que é ser professor(a). Como aponta Vasconcelos (2002):

Muitas vezes, os próprios educadores, por incrível que pareça, também vítimas de uma formação alienante, não sabem o porquê daquilo que dão, não sabem o significado daquilo que ensinam e, quando interrogados, dão respostas evasivas: “é pré-requisito para as séries seguintes”, “cai no vestibular”, “hoje você não entende, mas daqui a dez anos vai entender”. [**“Na escola, vai cair na prova. Na universidade é comum ouvir porque é disciplina obrigatória” ou ainda “porque tem que cumprir os créditos”**]. Muitos alunos acabam acreditando que aquilo que se aprende na escola não é para entender mesmo, que só entenderão quando forem adultos, ou seja, acabam se conformando com o ensino desprovido de sentido”. (Vasconcelos, 2002, p. 27-28 destaque do autor).

Tais atitudes contribuem para o apagamento do aluno enquanto sujeito ideológico, reforçando um modelo de formação centrado na transmissão de conteúdo, sem abertura ao diálogo e à produção de sentidos. Essa lógica é sustentada por estruturas institucionais, como o ENADE, que buscam controlar sujeitos por meio de indicadores quantitativos e de práticas discursivas normativas.

Sob essa perspectiva, compreende-se que tais efeitos de sentido estão ancorados nos pré-construídos de formações discursivas (FD) e formações ideológicas (FI) tradicionalmente associadas à educação. De acordo com Pêcheux (1995, p. 162): É próprio de toda formação discursiva dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal [...] sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. Complementando, Possenti (2003, p. 141) esclarece que: [...] em termos filosóficos, o que está em questão é a posição segundo a qual os sujeitos falam a partir do já-dito e isso é exatamente o que o interdiscurso lhes põe à disposição e/ou lhes impõe”.

O acesso aos já-ditos é regulado pela posição que o sujeito ocupa em determinada FD, reforçando a repetição de sentidos que, ainda que atualizados, preservam as mesmas bases ideológicas. A naturalização do docente como sujeito passivo, que reproduz conteúdo sem questionamento, impede a emergência de sentidos outros, inclusive aqueles que reconhecem o professor enquanto agente de transformação social. A dificuldade de imaginar professores como manifestantes, por exemplo, decorre do fato de que essa posição não pertence à FI tradicional de ser docente ela é, muitas vezes, atribuída à desordem ou “balbúrdia”.

A prática de ensino atribuída à professora na tirinha evidencia processos discursivos regulados, em que a repetição e a naturalização são mobilizadas como forma de controle e manutenção da FD tradicional. Conforme afirma Orlandi (2015, p. 34), nesse tipo de discurso: “[...] os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”.

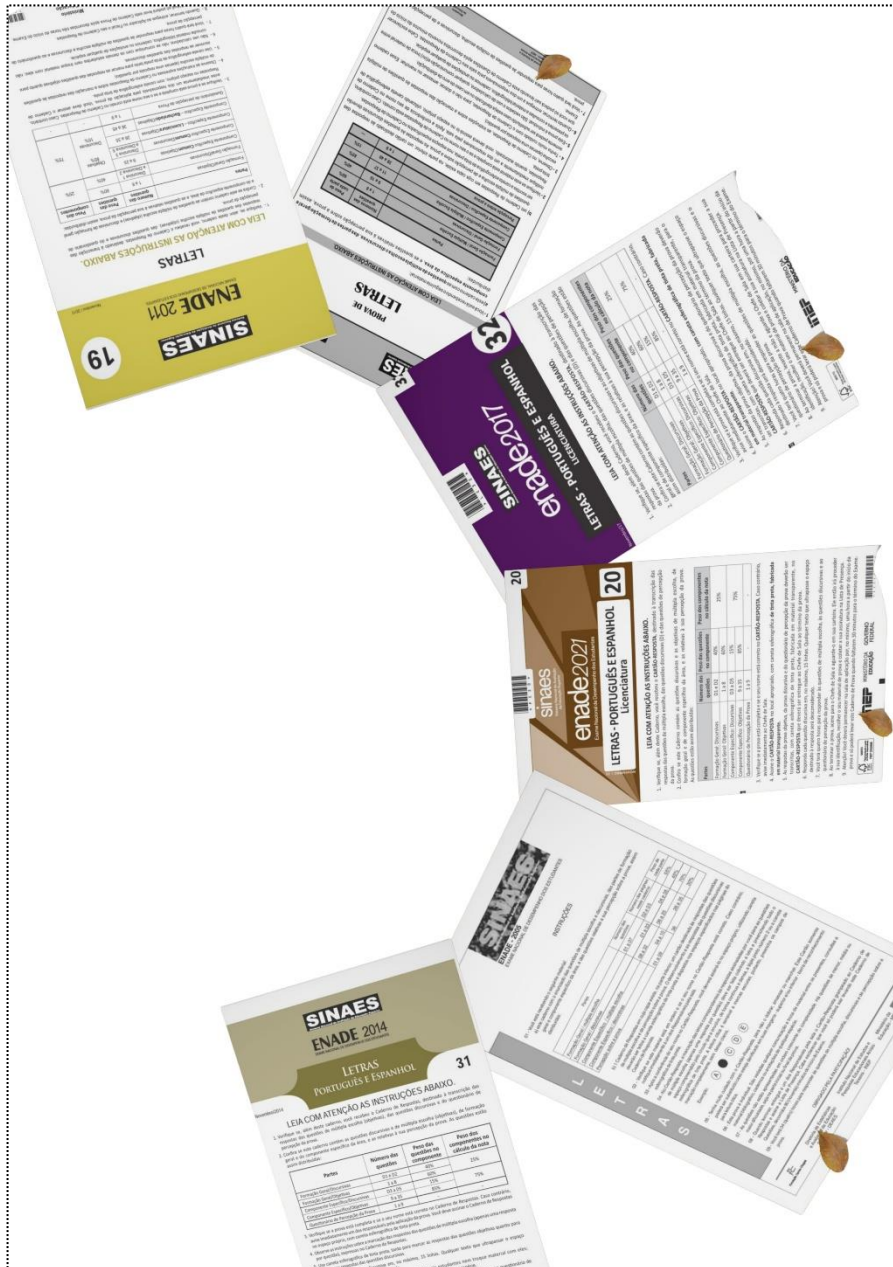
Dessa forma, o funcionamento discursivo dominante nas imagens é de natureza parafrástica, na qual há repetição de sentidos sob novas roupagens, mas sem ruptura. Os sentidos são estabilizados, e o espaço para a polissemia, que promove deslocamentos e reestruturações de significação, permanece restrito. Em suma, práticas como a representada na tirinha reforçam o controle social por meio da linguagem. A escola, os livros didáticos, as HQs, as novelas e demais dispositivos midiáticos funcionam como espaços de circulação de sentidos que, ao reiterarem discursos estabilizados, constituem sujeitos sob determinadas formações ideológicas, regulando o que é possível dizer e ser no espaço educacional.

A análise da sequência discursiva verbal presente na tirinha de Mafalda, articulada aos demais elementos verbais e de desenho mobilizados na questão do ENADE, permite compreender como determinados sentidos sobre a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem são reiterados e naturalizados por meio da linguagem. A repetição, o controle do dizer e a manutenção de uma formação discursiva tradicional apontam para um modelo de educação ancorado na reprodução de conteúdo e na obediência a formas de avaliação institucionalizadas. Esses sentidos, entretanto, não emergem de modo neutro ou espontâneo, mas estão atravessados por formações ideológicas que regulam o que pode ser dito e ensinado e, conseqüentemente, quem o sujeito-professor pode ser.

Nesse cenário, torna-se necessário compreender a escola não apenas como espaço de ensino, mas como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), conceito proposto por Althusser (1971) e ressignificado pela Análise de Discurso materialista. É nesse aparato que se consolidam discursos que interpelam os sujeitos a ocupar determinadas posições e a reproduzir

certas práticas, sob o véu da neutralidade pedagógica. Assim, a seguir, aprofundaremos a discussão sobre a escola como espaço de produção e regulação ideológica, evidenciando os modos como o discurso educacional participa da constituição dos sujeitos e da manutenção (ou ruptura) das relações de poder que sustentam o Estado.

*Porque ser presente é também ser vestígio,
é carregar no corpo a sombra e a luz dos que vieram,*



*é fazer da
lembrança um
gesto político,
e do Arquivo, um
abrigo onde ainda
se respira.*

Manuely Correia Dias Carvalho

6 A ESCOLA E O EXAME COMO LUGARES DE FORMAÇÃO

Este capítulo dá continuidade à reflexão sobre o funcionamento discursivo na formação de professores, com base nos pressupostos da Análise de Discurso de orientação materialista. Para tanto, propõe-se a análise da questão 26 do Componente Específico de Língua Portuguesa da prova do ENADE 2021, destinada ao curso de Letras: Português e Espanhol. A questão em foco apresenta uma tirinha com personagens da Turma da Mônica, criação do cartunista brasileiro Maurício de Sousa, adaptada para os objetivos do exame.

A análise proposta centra-se nos elementos verbais e não verbais que compõem a tirinha, especialmente na expressão “iscola”, proferida por Chico Bento, personagem caracterizado pelo uso da variedade linguística rural, que deságua nos estereótipos ao personagem. O uso dessa forma linguística não normativa, longe de ser apenas um recurso humorístico, aponta para uma complexa rede de sentidos que envolve as condições de produção da linguagem e os efeitos de sentido relacionados à escola e ao Estado, como instâncias de formação dos sujeitos.

Considerando a perspectiva althusseriana, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) operam por meio da ideologia, sendo a escola um dos principais aparelhos em funcionamento nas formações capitalistas contemporâneas. Althusser (1985, p. 77) afirma que “o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar”.

À luz dessa concepção, a análise da materialidade da questão permite interpretar os ditos e os não ditos que atravessam a relação entre língua, ideologia e educação, colocando em evidência os processos de interpelação dos sujeitos e os modos pelos quais a escola participa da produção de sentidos sobre o ensino e sobre a linguagem.

Nesta questão do ENADE, não se trata de discutir a adequação ou inadequação da resposta considerada correta, tampouco de afirmar que apenas o elemento verbal daria conta da interpretação exigida. Enquanto analistas de discurso, nosso objetivo é refletir sobre os efeitos de leitura produzidos pela questão e sobre as possíveis interpretações que ela pode suscitar quando o indivíduo é interpelado em sujeito.

Ao mobilizar o verbal, especificamente as falas de Chico Bento, deslocamos os sentidos para o plano do desenho, onde a maneira como o personagem fala é também visualmente marcada imagetivamente. A fala “caipira” de Chico Bento é desenhada, corporalizada e estereotipada, fazendo eco com imagens já cristalizadas do sujeito nordestino ou do homem do

campo pobre e “ignorante”. Essas condições de produção dizem muito sobre a formação docente e os sentidos que atravessam o ensinar, o aprender e o falar corretamente.

Assim, a análise da questão não se restringe à compreensão linguística da resposta esperada, mas amplia-se para uma leitura crítica das formações ideológicas que operam nos discursos sobre língua, escola, saber e identidade, que são elementos centrais para pensar a formação de professores a partir da Análise de Discurso materialista.

6.1 Efeitos ideológicos sobre Escola e docência

Materialidade 2: Questão do ENADE de 2021

QUESTÃO 26



Disponível em: <https://medium.com/revista-bravo/chico-bento-certinho-n%C3%A3o-funcionaria-2350e0521f96>. Acesso em: 20 jun. 2020.

O humor suscitado pela história em quadrinhos revela

- ☐ A a dificuldade de comunicação entre falantes de áreas diferentes, pois Chico Bento se prende à literalidade do enunciado apresentado por seu interlocutor.
- ☐ B o pilar da função social desempenhada pela escola, pois Chico Bento soube associar o conhecimento adquirido no ambiente escolar à sua prática cotidiana.
- ☐ C o desconhecimento de Chico Bento em relação à norma referencial da língua portuguesa, pois não domina a chamada norma padrão ensinada nas escolas.
- ☐ D a discrepância entre a língua falada por grupos sociais de áreas rurais e urbanas, pois Chico Bento expressa em sua fala aspectos singulares do linguajar do campo.
- ☐ E a concretização da função metalinguística da linguagem, pois o conteúdo da mensagem emitida por Chico Bento faz referência à própria linguagem.

Área livre

Fonte: INEP, ENADE, 2021.

A questão 26 do Componente Específico de Língua Portuguesa do ENADE 2021 propõe, como base para interpretação, uma tirinha com os personagens Chico Bento e Zeca. O

enunciado sugere que o humor é o principal recurso da HQ, porém, quando analisado discursivamente, esse efeito de sentido é sustentado a partir da fala de Chico Bento, personagem que representa o sujeito do campo. Assim, o riso que se produz está intrinsecamente ligado à maneira como a ideologia dominante constrói e mantém, por meio da linguagem, a imagem do “homem da roça”.

De acordo com Possenti (2001, p. 126), “fazer humor é basicamente produzir um equívoco, ou melhor, desnudar um equívoco possível”. Trata-se, portanto, de um jogo entre o implícito e o equívoco que gera ambiguidade e permite que algo seja dito de outro modo, resultando em riso e distração. Freitas (2019, p. 17) complementa afirmando que “as piadas, produtos do discurso humorístico, são derivadas de práticas sociais que trazem consigo o jogo com o implícito, com o que se diz de modo sutil, com o jogo de palavras, de enunciados etc.”

A tirinha, composta por dois quadros, apresenta os personagens Chico Bento e seu primo Zeca em um ambiente campestre, típico de um sítio. Zeca, com vestimentas urbanas, repreende Chico Bento por viver naquele “fim de mundo”. A resposta de Chico, em tom irônico e aparentemente ingênuo, incita um saber científico (“a Terra é redonda”) aprendido na “escola”. Essa fala mobiliza não apenas a variação linguística caipira, mas também um discurso crítico e deslocado sobre a concepção de espaço e saber.

A materialidade verbal e visual da tirinha coloca em cena dois sujeitos sociais diferentes: um urbano, moderno e autoritário; outro, do campo, representado por marcas de uma tradição cultural, linguística e econômica. A vestimenta de Chico Bento (camisa amarela, bermuda xadrez, pés descalços e chapéu de palha) remete ao estereótipo do camponês brasileiro, frequentemente associado ao Nordeste, ainda que o personagem more no interior paulista. A paleta de cores usada no personagem também remete à bandeira nacional, sugerindo uma identidade simbólica do “povo brasileiro” rural. Já Zeca, com roupas em tons vermelho e azul, ativa a memória das cores da bandeira dos Estados Unidos, reforçando seu perfil urbano e globalizado.

Os dispositivos visuais (chapéu, pés descalços, desproporção dos pés) não são meramente ilustrativos, mas operadores de memória discursiva que atualizam sentidos cristalizados na cultura brasileira. A imagem de Chico Bento resgata o trabalhador rural de Portinari, cujos pés também ganham destaque em proporção, remetendo ao esforço físico, à exploração e à invisibilização dessa classe. Como afirma Davallon (2015, p. 28-29), “a imagem é um operador de simbolização e de memória social”; ela representa e produz sentido. Durand (2015, p. 38) também reforça: “a imagem representa e, ao mesmo tempo, produz sentido”.

A representação da fala de Chico Bento, marcada por variações como “pru”, “qui”, “iscola”, “ocê”, “num” e “ansim”, aciona a variação linguística caipira, o que amplia o campo da análise para os efeitos ideológicos desse uso. Casella (2016, p. 95) afirma que “a representação da variação linguística em tirinhas, como as da Turma do Chico Bento, deve ser tratada dentro de seu contexto de expressividade artística e de caracterização ficcional”. Contudo, pela perspectiva da AD, tais escolhas não são neutras: produzem efeitos de sentido, estereotipam sujeitos e reforçam desigualdades.

A fala de Chico Bento tensiona o discurso dominante ao afirmar que aprendeu sobre a Terra ser redonda na escola. A ironia reside no fato de que, apesar da variação linguística tida como “incorreta”, ele mobiliza um saber científico com precisão. Isso evidencia que o acesso ao conhecimento não se dá apenas pelo domínio da norma-padrão, mas também pela experiência vivida, uma crítica velada à visão hegemônica de educação.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), existem “três ambientes onde uma criança começa a desenvolver o seu processo de sociabilização: a família, os amigos e a escola”, os quais, dentro da tradição sociológica, são denominados domínios sociais. Neste estudo, compreendemos esses domínios como formações discursivas e formações ideológicas, nas quais os indivíduos são interpelados em sujeito, a partir de condições de produção marcadas por processos de assujeitamento inconscientes.

Na tirinha analisada, os domínios da família e da escola manifestam-se tanto na dimensão verbal quanto na não verbal. O grau de parentesco entre os personagens e o conteúdo do diálogo revelam a centralidade da escola como pilar formativo. Isso se evidencia no momento em que Chico Bento associa o conhecimento escolar à sua experiência cotidiana. Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) observa que “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura de letramento”, ou seja, marca-se o deslocamento entre diferentes formas de uso da linguagem: da informalidade afetiva à formalidade normativa.

A autora também relata um episódio vivido por uma colega, professora, que, ainda criança, ao ingressar em uma escola da zona rural da Paraíba localizada no Nordeste brasileiro, perguntou à docente: “que palavra é aquela lá em riba?” E foi imediatamente ridicularizada diante dos colegas (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 25). O exemplo ilustra como a escola, e particularmente o(a) professor(a), podem funcionar como instâncias de reprodução de mecanismos ideológicos que excluem e interditam sujeitos, especialmente aqueles que não dominam a variedade linguística legitimada.

Este exemplo, evidencia como a escola pode funcionar como instância de repressão simbólica, ao normatizar e interditar modos de falar que não pertencem ao padrão valorizado. Isso reforça o que Althusser (1985, p. 21) aponta como o papel da escola: não apenas ensinar a ler e escrever, mas também inculcar as “regras de bons costumes”, moldando sujeitos para a manutenção da ordem capitalista.

Os grupos sociais são atravessados por regras de comportamento fundadas em formações ideológicas. Existe uma ordem discursiva que seleciona e regula o que pode ou não ser dito, como se observa nas ideologias jurídica, religiosa, midiática e, especialmente, escolar. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004, p. 25) afirma que há domínio social inclusive “na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal”. Assim, a figura do(a) professor(a) também é atravessada por dispositivos ideológicos que determinam o que se espera que ele(a) diga e como se comporte, conforme os moldes da formação ideológica tradicional sobre o ser docente.

A análise da materialidade discursiva da tirinha evidencia como os domínios sociais, em especial, a escola e a família, operam como espaços de formação ideológica e de interdição simbólica. As representações visuais e verbais presentes na questão do ENADE 2021 atualizam memórias discursivas sobre o sujeito do campo, sua fala, seu corpo e sua posição social, apontando para os efeitos do dizer no processo de constituição dos sujeitos.

Nesse percurso, torna-se evidente que a formação docente, muitas vezes, é atravessada por práticas escolares que reiteram estigmas e reforçam desigualdades, muitas vezes de modo inconsciente. Ao considerar que a escola funciona como um dos principais Aparelhos Ideológicos de Estado, torna-se essencial refletir sobre o lugar ocupado pelos(as) professores(as) dentro dessa engrenagem. É nesse ponto que o ENADE, enquanto política pública de avaliação da educação superior, também precisa ser interrogado discursivamente.

6.2 O ENADE como Aparelho Ideológico de Estado: interdição, avaliação e controle

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), criado no contexto da reformulação das políticas de avaliação da educação superior, assume uma função que ultrapassa a simples mensuração de conhecimentos. Ao ser instituído como parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o ENADE torna-se

instrumento estratégico do Estado para regular, avaliar e, sobretudo, controlar as práticas formativas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Seguindo a concepção de Althusser (1985), os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam principalmente por meio da ideologia, ou seja, pela produção e reprodução de sentidos que garantem a manutenção da ordem social capitalista. A escola, e, por extensão, os sistemas avaliativos que a regulam, opera nesse processo ao interpelar os indivíduos em sujeito, moldando modos de pensar, agir, ensinar e aprender.

Assim, o ENADE se constitui como um AIE não apenas por seu caráter avaliativo, mas por ser um mecanismo de imposição simbólica: define conteúdos, modos de pensar o ensino e padrões de formação de professores, estabelecendo parâmetros do que deve ser ensinado e aprendido. Ainda que não exerça repressão física, impõe sanções institucionais e normativas que atuam como formas de coerção, o que o aproxima, em certa medida, de um Aparelho Repressivo de Estado (ARE), nos termos de Althusser.

A organização das provas, a seleção das materialidades, os enunciados e as formas de correção evidenciam o controle estatal sobre os discursos possíveis no campo educacional. O que se espera do egresso de um curso de Letras, por exemplo, já vem pré-construído nas diretrizes que moldam a estrutura do exame. Nesse contexto, torna-se urgente analisar discursivamente o ENADE enquanto dispositivo que naturaliza ideologias e atua diretamente na constituição da formação docente no Brasil.

6.2.1 Leitura, interpretação e interpelação ideológica: o desenho como lacuna

Nas questões discursivas analisadas do ENADE, quando circula a linguagem imagética por meio do desenho como: tirinhas e cartazes, observa-se a atuação de um dispositivo de avaliação que convoca o estudante à interpretação, mas não explicita com clareza os critérios pelos quais essa leitura será validada. Essa ausência de definição opera como uma lacuna interpretativa que revela o funcionamento da ideologia dominante no interior do exame, especialmente quando a imagem é usada como suporte à avaliação de competências discursivas e formativas dos futuros professores.

A Análise de Discurso materialista compreende a leitura como um processo histórico, ideológico e não transparente. Orlandi (2012, p. 118) afirma que “a leitura não é uma reprodução do sentido, mas um processo de interpretação em condições determinadas, atravessado pela ideologia”. Assim, ao convocar os estudantes (professores em formação

inicial) à leitura de imagens, o ENADE também os interpela enquanto sujeitos da ideologia escolar, atravessados pelas formações discursivas que regulam o que pode ou não ser dito, interpretado ou valorizado.

Materialidade 3: Questão do ENADE de 2017

QUESTÃO DISCURSIVA 04

Algunos documentos oficiales para la enseñanza del español como lengua extranjera orientan que los profesores exploten, en sus clases, variados géneros textuales. Eso incluye el análisis de interrelaciones del lenguaje verbal y no verbal en los géneros multimodales, como el cartel sobre la prevención del SIDA presentado a continuación.



Disponible en: <<http://www.sidadstudi.org/es/registro>>. Accedido el: 13 jul. 2017 (adaptado).

Teniendo en cuenta el cartel, haga lo que se pide a continuación. Escriba su respuesta en lengua española.

- Explique cómo las interrelaciones del lenguaje verbal y no verbal contribuyen para la construcción de los sentidos en el texto. (puntuación: 6,0)
- Presente dos ventajas de la utilización de variados géneros textuales en la enseñanza de español como lengua. (puntuación: 4,0)

Fonte: INEP, ENADE, 2017.

Na análise da questão discursiva 04 da prova de 2017, que apresenta um cartaz da campanha mundial contra o HIV promovida pela ONU e pelo governo da Espanha, a linguagem não verbal transfere forte carga simbólica e discursiva: a mão levantada com palavras associadas à prevenção, as cores utilizadas (verde, vermelho e branco), a presença

de *hashtags* que sugerem circulação em redes digitais e o selo estatal que marca o lugar da política pública. Entretanto, o enunciado da questão sugere um olhar que privilegia a função informativa da imagem, sem abrir espaço para que o estudante analise os efeitos ideológicos e simbólicos do cartaz de maneira crítica.

A leitura do cartaz, nesse caso, é convocada como apoio, mas a centralidade ainda recai sobre o texto escrito e sobre um padrão de resposta (*vide* anexos) que objetiva uma interpretação única e funcional. Isso pode ser interpretado como um mecanismo de controle que, ao invés de favorecer a pluralidade de leituras, silencia as fissuras do discurso. Como destaca Pêcheux (1998 [1977]), “o sentido [...] é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo social e histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Dessa forma, o cartaz, enquanto materialidade discursiva, ativa uma rede de sentidos, sobre corpo, saúde, gênero, cidadania, acesso à informação, que não é plenamente considerada no exame.

Ao exigir a leitura da imagem sem considerar as condições de produção do sentido como: o contexto da campanha, as instituições envolvidas, o suporte de circulação, o uso de *hashtags*, o gesto da mão. O ENADE, enquanto AIE (Althusser, 1985), reforça a naturalização da ideologia dominante. A resposta esperada torna-se então mais um instrumento de avaliação padronizada, que desconsidera os processos formativos singulares, os percursos de leitura diversos e a capacidade de análise crítica dos sujeitos.

Conforme já discutido nesta dissertação, a própria linguagem utilizada no cartaz e sua articulação com discursos de saúde pública internacional evidencia uma atuação política que deveria, teoricamente, ampliar os sentidos possíveis da leitura. Contudo, ao não contemplar essas possibilidades no escopo de avaliação, o ENADE restringe o dizer do estudante e reforça o modelo escolar que iguala as interpretações em nome de uma suposta objetividade. Assim, forma-se um circuito no qual a imagem é utilizada, mas sua potência discursiva é esvaziada, e o sujeito leitor é convocado apenas para legitimar um discurso já previamente definido.

À vista de tudo o que já foi discutido sobre as questões analisadas do ENADE como dispositivo de qualificação de professores em formação inicial, cabe retomar os objetivos explicitados por Brito (2008, p. 848), segundo os quais o exame buscaria avaliar as capacidades de: “ler e interpretar texto; analisar criticamente as informações, extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando consequências; questionar a realidade e argumentar coerentemente”.

No entanto, inquietamo-nos quanto ao tipo de interpretação que, de fato, é considerada válida no contexto dessa avaliação. As competências elencadas por Brito podem assumir uma aparência de emancipação intelectual, mas, sob o olhar da Análise de Discurso materialista, essas diretrizes operam mais como um projeto ideológico do que como uma realidade concreta. Os sujeitos avaliados são levados a crer que exercem sua liberdade de leitura e interpretação, quando, na verdade, estão submetidos a um modelo normativo e padronizado de leitura, produzido pelas estruturas da classe dominante e reforçado por mecanismos de avaliação em larga escala.

Nesse sentido, o que se observa é a construção de uma narrativa meritocrática e idealizada sobre o acesso ao conhecimento, que esconde a atuação de uma ideologia reguladora e repressiva. Como alerta Pêcheux (2004, p. 25), ao criticar os modelos estruturais de linguagem que privilegiam a língua em detrimento da fala: “As máquinas lógicas fabricam, hoje em dia, suas próprias memórias para melhor apagarem as dos povos, e para melhor administrarem os complexos industriais, administrativos e militares que vão tomar as decisões no lugar delas”.

Esse comentário de Pêcheux denuncia a naturalização de modelos de linguagem e memória que suprimem a historicidade dos sentidos. A ideologia, ao ser inscrita na linguagem, determina os efeitos de sentido que podem ou não emergir de uma materialidade discursiva. Como destaca o autor:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente à literalidade do significante) mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo social e histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (Pêcheux, [1977]1998, aspas do original).

Dessa forma, a leitura, tal como é convocada no ENADE, assume um caráter paradoxal: ao mesmo tempo em que demanda interpretação, restringe os sentidos possíveis, ao pautar-se em padrões de resposta. Essa contradição se revela de forma mais intensa nas questões que envolvem textos mistos ou predominantemente visuais.

Assim, Santos (2011, p. 22) nos convida a refletir sobre essa problemática, ao questionar: “qual é a teoria que vem sendo utilizada pelos docentes para o ensino do texto não verbal ou mesmo do texto misto?”. O autor chama atenção para o fato de que se espera, do estudante, uma interpretação teórico-metodológica consistente, mas que, muitas vezes, o modelo de avaliação desconsidera aspectos essenciais da leitura de imagens, como

autoria, suporte, contexto sócio-histórico e as condições de produção de sentido. Complementando essa discussão, Bagno (2013, p. 50-51) afirma:

A língua não é somente um sistema de regras que temos interiorizadas em nosso cérebro e que nos permitem ativar nossa capacidade de expressão e comunicação por meio da linguagem [...] a língua é antes de qualquer coisa, uma **instituição social e cultural**, semelhante às religiões, às leis, aos costumes, aos códigos de comunicação consagrados em dada sociedade. Sem a consideração desses dois aspectos do fenômeno *língua* – a língua como *sistema gramatical* e a língua como *instituição sociocultural e elemento constitutivo da identidade individual e coletiva* – qualquer teorização sobre o funcionamento social da linguagem fica inevitavelmente capenga (Bagno, 2013, p. 50-1 grifos do autor):

Assim, tanto Santos quanto Bagno alertam para a importância de se compreender o discurso em sua complexidade histórica, ideológica e social. Se tratando da formação inicial de professores de Letras - Português e Espanhol, é fundamental que o processo formativo reconheça que toda linguagem (verbal, visual, digital, gestual) é atravessada por ideologias e que toda leitura implica interpretação situada. O que se observa, no entanto, é que o ENADE, através das questões do exame, ao se constituir como Aparelho Ideológico de Estado, atua como um filtro normativo que regula os sentidos e impõe formas legítimas de dizer e de ler, silenciando a diversidade e a singularidade dos sujeitos em formação.

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?

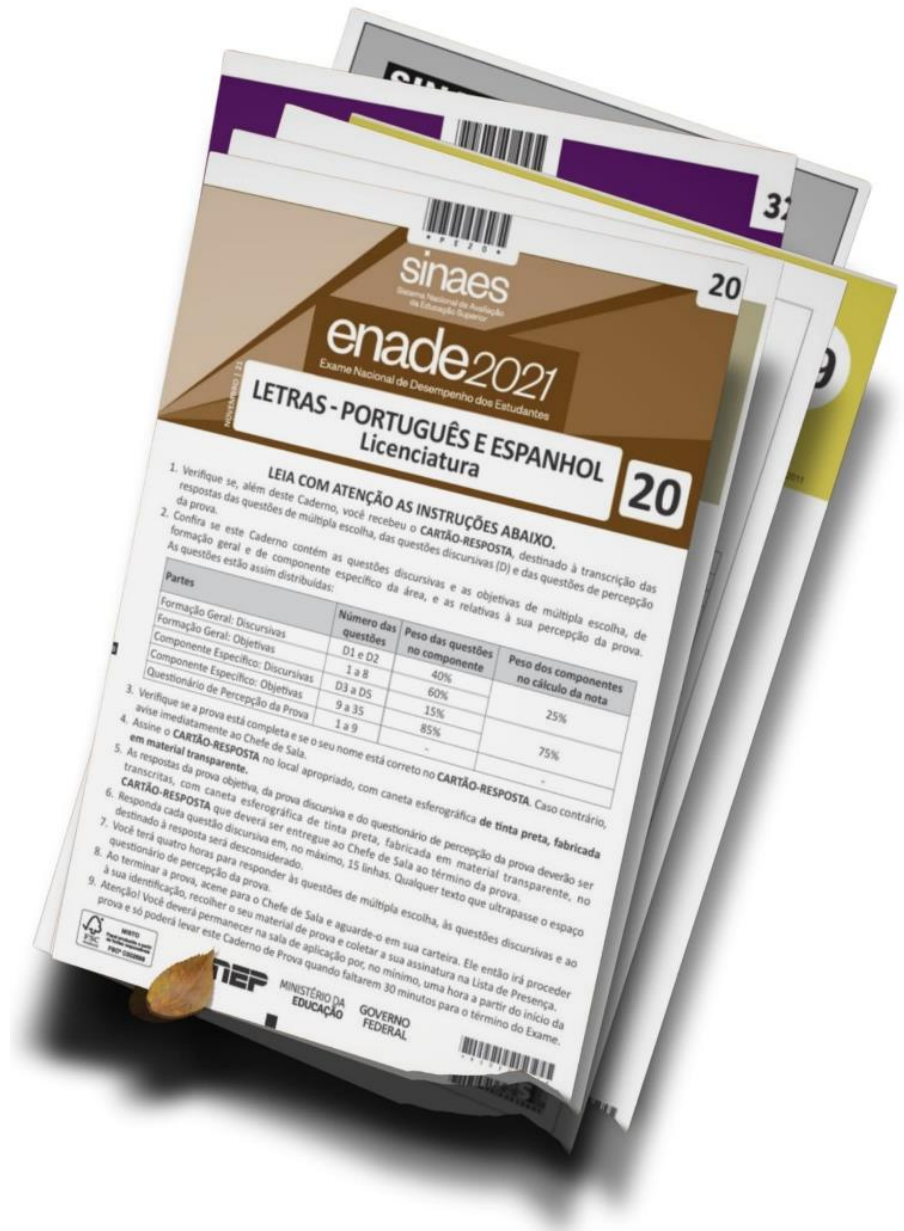
Eu não sabia, eu não
tinha percebido
Eu sempre achei que era
vivo

Parafuso e fluido em
lugar de articulação
Até achava que aqui
batia um coração
Nada é orgânico, é tudo
programado
E eu achando que tinha
me libertado

Mas lá vêm eles
novamente

Eu sei o que vão fazer
Reinstalar o sistema

Composição: Pitty, Admirável Chip Novo, 2003.



ALGUMAS ÚLTIMAS PALAVRAS

O presente trabalho propôs refletir, à luz da Análise de Discurso materialista, sobre os modos como a formação de professores é discursivizada nas provas do ENADE de Letras: Português e Espanhol, com especial atenção às questões que mobilizam a linguagem visual, discutidas aqui, como desenho, e às relações entre discurso, ideologia e ensino. Para tanto, foram analisadas questões das edições de 2011, 2017 e 2021 do exame e áreas do conhecimento mencionadas, com destaque para três materialidades: a tirinha de Mafalda (2011), a tirinha do Chico Bento (2021) e o cartaz da campanha da ONU sobre o HIV (2017), sendo duas questões objetivas e uma discursiva.

A pesquisa demonstrou que essas imagens não são apenas complementares ao texto verbal, tampouco funcionam como simples ilustrações. Elas operam como dispositivos discursivos que, por meio da intericonicidade, da memória discursiva e das condições de produção, constroem sentidos específicos sobre o sujeito professor, sobre a escola, o saber e o ensino de línguas. Ao convocar esses sentidos, o ENADE não apenas avalia, mas também regula formas de pensar e agir no espaço da docência.

A partir da perspectiva pecheutiana, compreende-se que não há sentidos neutros ou transparentes. Toda leitura, inclusive a que o ENADE demanda, é atravessada pela ideologia. As imagens analisadas, por sua vez, são marcadas por discursos sobre gênero, identidade, corpo docente, variação linguística e papel social da escola. No caso da tirinha de Mafalda, por exemplo, vimos como o corpo da professora é representado a partir de estereótipos de gênero, revelando memórias sobre a feminização da docência e os modos como a figura feminina é construída socialmente. O humor irônico e a repetição da estrutura verbal “minha mãe me mima, minha mãe me ama” ressoam no discurso escolar e, ao mesmo tempo, tensionam o papel disciplinador atribuído à figura docente.

Na análise da tirinha de Chico Bento (ENADE 2021), evidenciamos o funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), conforme Althusser, na reprodução de discursos sobre o “saber escolar” e sobre a linguagem do campo. A linguagem caipira é associada a um saber prático, mas também é marcada por estigmas e caricaturas. A fala do personagem é atravessada por uma formação ideológica que remete a uma escola reguladora e a um professor que ensina um conteúdo que, supostamente, se descola da realidade cotidiana do estudante. A imagem reforça, ainda, uma formação alienante que não contempla a pluralidade linguística nem a diversidade cultural.

No cartaz da campanha de prevenção ao HIV (ENADE 2017), discutimos o tensionamento entre o verbal e o visual na produção de sentidos. A mão aberta, com palavras inscritas nos dedos, convoca à ação coletiva por meio de um discurso de saúde pública. A presença de selos institucionais e do uso da *hashtag* revela a materialidade ideológica da campanha, voltada a uma circulação em massa. Entretanto, a questão do ENADE propõe uma leitura normativa, com padrão de resposta definido, desconsiderando os atravessamentos históricos e sociais que constituem a produção e recepção da imagem. Aqui se evidencia o papel do ENADE como AIE e também como Aparelho Repressor do Estado (ARE), ao limitar as interpretações possíveis e privilegiar certos modelos de leitura e escrita.

As análises demonstraram que o ENADE atua, portanto, como uma instância de avaliação que se articula diretamente com os projetos ideológicos do Estado, selecionando e validando determinados modos de ser professor. Os padrões de resposta e a forma como as questões são estruturadas revelam uma lógica meritocrática e padronizadora, que são observadas nos dois tipos de questão (objetiva e discursiva) e que ignora os sujeitos em sua singularidade histórica e social. Conforme os autores que embasaram esta pesquisa, a leitura e a escrita são processos distintos, ambos atravessados por ideologias e condições materiais, mas o ENADE iguala essas práticas, instituindo uma normatividade que oprime a criatividade, a estética e a subjetividade do sujeito-professor em formação.

Além disso, observamos que o desenho e os textos imagéticos, nas provas do ENADE, se constituem como discursos, são efeitos de sentido produzidos sob condições específicas, e não meras decorações. Ao não considerar os efeitos de sentidos que circulam nas imagens, seus gestos, cores, enquadramentos, expressões, a avaliação perde a oportunidade de tratar o ensino da linguagem visual de maneira crítica, sensível e comprometida com a formação docente para além do tecnicismo e da memorização de conteúdo.

Com base nas análises realizadas, concluímos que o ENADE, enquanto política pública de avaliação em larga escala, não apenas mensura, mas também fabrica sujeitos. Ao interpelar os estudantes como sujeitos de um discurso ideológico sobre a docência, a prova reforça práticas hegemônicas de ensino, leitura e escrita, marginalizando outras formas de saber e de viver a educação. A promessa de autonomia e pensamento crítico, conforme preconiza o exame em seus documentos, não se realiza efetivamente, uma vez que a interpretação, sobretudo dos desenhos, é cercada por diretrizes que limitam o dizer.

A Análise de Discurso materialista, ao oferecer instrumentos para compreender os efeitos da linguagem na constituição dos sujeitos e das práticas sociais, mostrou-se uma

ferramenta potente para desvelar essas relações de poder inscritas nos desenhos e enunciados das provas. A docência, nesse contexto, é menos uma prática livre e criativa, e mais uma função moldada por discursos reguladores que operam no campo da educação e da linguagem.

A pesquisa evidenciou que os desenhos presentes nas provas do ENADE operam como dispositivos discursivos que contribuem para a produção de sentidos sobre o sujeito professor e o processo de formação docente. As análises revelaram que esses desenhos, longe de serem meros recursos ilustrativos, são atravessadas por formações ideológicas que reforçam estereótipos de gênero, classe social, regionalidade e modos de falar, sobretudo nas representações de professores(as) e alunos(as).

Verificou-se que, em diversos enunciados, o discurso visual atua de forma a legitimar determinadas visões sobre o papel docente, muitas vezes ancoradas em memórias discursivas tradicionais, como a idealização da figura feminina no magistério, a romantização do trabalho educativo e a marginalização de sujeitos do campo e de falantes de variedades linguísticas não padrão. Em particular, imagens como as tirinhas de Mafalda (2011) e Chico Bento (2021) contribuíram para a construção de sentidos que associam o professor a papéis afetivos, pedagógicos e morais, frequentemente mediados por discursos hegemônicos.

Além disso, a pesquisa apontou para uma carência de leitura crítica do desenho enquanto imagem no próprio processo de formação de professores, o que torna a atuação do ENADE ainda mais potente como Aparelho Ideológico de Estado, reforçando representações normativas sobre o que é ensinar, quem deve ensinar e como o professor deve ser constituído socialmente. Esses resultados destacam a importância de inserir a leitura discursiva da imagem (desenho) nos processos formativos, especialmente nas licenciaturas em Letras, considerando a imagem como prática de linguagem e objeto de interpretação, capaz de mobilizar sentidos, memórias e ideologias.

Portanto, esta dissertação reafirma a importância de se pensar a formação de professores em Letras a partir de uma abordagem discursiva que reconheça a pluralidade dos sentidos, os atravessamentos históricos da linguagem e o papel das diferentes textualidades, especialmente, o desenho como discurso. Reconhecer que toda leitura é ideológica é o primeiro passo para uma formação que não reproduza os modelos hegemônicos, mas que permita a construção de práticas educativas emancipatórias, conscientes e críticas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 6.ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AZEVEDO, Livia Dias De. **Discurso sobre o clima do nordeste brasileiro**: educação, consensos e produção de sentidos. Cachoeirinha: Fi, 2023.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORGES, Thais. **Professor à distância**: entenda o que esperar dos docentes formados por EaD. Correio 24h, Bahia, 22 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/professor-a-distancia-entenda-o-que-esperar-dos-docentes-formados-por-ead-1023>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3 ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Institui a Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.454, de 24 de julho de 1941. Altera dispositivos sobre a formação de professores. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1941.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de janeiro de 1972. Estabelece normas para os cursos de licenciatura plena e curta. Diário Oficial da União, Brasília, 1972.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024/1961 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1995.

BRASIL. Portaria nº 249, de 4 de março de 1996. Institui diretrizes para o Exame Nacional de Cursos. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018. Estabelece diretrizes operacionais para o ENADE. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria nº 610, de 27 de julho de 2024. Atualiza a estrutura do ENADE com a inclusão da Avaliação Prática. Diário Oficial da União, Brasília, 2024.

BRASIL. Edital nº 124, de 20 de julho de 2024. Define normas operacionais para a Avaliação Prática no ENADE. Diário Oficial da União, Brasília, 2024.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção a implantação In: **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, p.841-850, SP, v. à 13, n. 3. nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A universidade brasileira: evolução e perspectiva**. São Paulo: Alfa-Omega, 1974.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 1.

DESENZI, Mércia Aparecida Monteiro. **A proposta formativa do curso de graduação em Letras: análise e discussão de seu desempenho a partir dos resultados do ENADE (2005-2014)**. São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2019. Dissertação (Mestrado) em Educação, São Paulo, 2019.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Edital sobre as diretrizes, os procedimentos, os prazos e os demais aspectos relativos ao Enade 2024 nº 124 de 20 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-124-de-20-de-julho-de-2024-573487662>. Acesso em: 09 jan. 2025.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus**. 2015. p. 972-980.

DOMINGUES, Joelza Ester. Ensinar História, 2021. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/a-mulher-e-a-educacao-publica-no-brasil-imperio/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues. Acesso em: 10 mar. 2025.

ECO, Umberto. **Psicologia do vestir**. 3.ed. Lisboa: Assirio e Alvim, 1989.

FREITAS, Lidiane de Jesus. **Mídia impressa das décadas de 50 e 60: uma discursiva sobre a mulher e o humor.** 2019, 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019. Disponível em: Acesso em: 11 mar. 2025.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história.** São Paulo: Edusp, 1985.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os leitores.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/pt/a-bdtd.html?showall=1>. Acesso em: 13 set. 2023.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagens.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOCH, Ingedore. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOGAWA, J. **Qual via para a análise do discurso?:** uma entrevista com Jean-Jacques Courtine. *Alfa, rev. linguíst.*, São José Rio Preto, São Paulo, v. 59, n. 2, p.407-417, ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6518>. Acesso em 18 jan. 2025.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, Eni. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade.** Pontes Editores: Campinas, São Paulo, 2015.

LEACH, Edmund. (1983) [1969]. O cabelo mágico. Em DA MATTA, Roberto (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, São Paulo: S. l., 38, p.139-169.

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

MARQUES, Isabel Cristina Gomes. **Verbal e visual na análise do discurso: uma proposta de articulação entre AD e Semiótica Social.** In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). **Análise do discurso e semiótica: interfaces.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 97–114.

MILANEZ, N. O corpo é um arquipélago. In: NAVARRO, P. (Org.). **Texto e discurso.** São Carlos: Claraluz, 2006. p. 153-179.

MILANEZ, Nilton. **Intericonicidade: da repetição de imagens à repetição dos discursos de imagens** Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, Brasil. vol. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307440407011>. Acesso em: 07. Jul. 2024.

OLIVEIRA, Lisye R.; TRINCHÃO, Glaucia C. **Desenho, registro e memória visual: ideias preliminares sobre saberes.** In. **Produção visual: criatividade, expressão gráfica e cultura.** Feira de Santana-BA: UEFS, 2010.

ORLANDI, Eni. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 1999. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. Pontes Editores: Campinas, São Paulo, 2015.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. P. Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio. in **Sujeito, Sociedade, Sentidos**. Guilherme Carroza. Mirian dos Santos e Telma Domingues da Silva (orgs), Campinas: RG, 2012a.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4ªed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P. **A formação de professores em disputa: entre a racionalidade técnica e a prática reflexiva**. In: RANZI, S. M.; SOUZA, M. R. (org.). **Profissão professor: fundamentos da formação docente**. Curitiba: IBPEX, 2007. p. 49–72.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de línguas estrangeiras: história e política**. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: políticas, propostas e práticas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 25–46.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E (Org.). *et al.* **Gestos de leitura: da história no discurso**. Trad. de Maria das G. L. M. Amaral. Campinas, Unicamp, 1994, 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In ACHARD, Pierre. (org.). *et al.* **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 4ª ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M.; C. FUCHS. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas**. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5ª Ed. Trad. Bethania S. Mariani. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69) IN GADET, F. HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 74.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.

PÊCHEUX, Michel; GADET, F. **Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo?** Trad. de Eni P. Orlandi. Escritos (3). Campinas, SP: Labeurb; Nudecri, 1998. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/20544246/HA-UMA-VIA-PARA-A-LINGUISTICA-FORA-DO-LOGICISMO-E-DO-SOCIOLOGISMO-M-Pecheux-e-F-Gadet>. Acesso em: 4 fev. 2025.

PÊCHEUX, Michel; GADET, F. **A língua inatingível**. Trad. de Bethania Mariani e Maria Elizabeth C. de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos anos dourados. In: Del PRIORE, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. P. 6-7-639.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Observações sobre o interdiscurso**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003, p. 141.

SANTOS, Claudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. **O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente**. HISTEDBR ON-LINE. Campinas, SP, v. 19, p. 1-19. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SANTOS, Jocenilson Ribeiro. **A Constituição do Enunciado nas Provas do ENEM e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso**. Orientador: Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini. 2011. 169f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Paulo, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/dmanu/Downloads/a_consituicao_do_enunciado_nas_provas%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dmanu/Downloads/a_consituicao_do_enunciado_nas_provas%20(1)%20(1).pdf). Acesso em: 9 ago. 2023.

SCHLICKMANN, Raphael; ROCZANSKI, Carla Regina Magagnin; AZEVEDO, Paola. **Provão x ENADE: Uma análise comparativa**. 2008.

SOBRAL, Poliana Santiago; LOPES, Priscila Paixão; TRINCHÃO, Glaucia Maria Costa. **O desenho como prática de investigação científica: da percepção ao desenho registro**. Revista Geometria Gráfica, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/geometriagrafica/article/view/239221/30909>. Acesso em: 2 maio. 2025.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910)**. Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, RN, 2002.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. **O desenho como objeto de ensino:** história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa I: Educação, História e Política, São Leopoldo, 2008.

ANEXOS



Anexo A: Questionário de 2011

ENADE 2011 EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES	
QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DA PROVA As questões abaixo visam levantar sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar. Assinale as alternativas correspondentes à sua opinião nos espaços apropriados do Caderno de Respostas. Agradecemos sua colaboração.	
QUESTÃO 1 Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral? ☐ A Muito fácil. ☐ B Fácil. ☐ C Médio. ☐ D Difícil. ☐ E Muito difícil. QUESTÃO 2 Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico? ☐ A Muito fácil. ☐ B Fácil. ☐ C Médio. ☐ D Difícil. ☐ E Muito difícil. QUESTÃO 3 Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi ☐ A muito longa. ☐ B longa. ☐ C adequada. ☐ D curta. ☐ E muito curta. QUESTÃO 4 Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos? ☐ A Sim, todos. ☐ B Sim, a maioria. ☐ C Apenas cerca da metade. ☐ D Poucos. ☐ E Não, nenhum. QUESTÃO 5 Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos? ☐ A Sim, todos. ☐ B Sim, a maioria. ☐ C Apenas cerca da metade. ☐ D Poucos. ☐ E Não, nenhum.	QUESTÃO 6 As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las? ☐ A Sim, até excessivas. ☐ B Sim, em todas elas. ☐ C Sim, na maioria delas. ☐ D Sim, somente em algumas. ☐ E Não, em nenhuma delas. QUESTÃO 7 Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova. Qual? ☐ A Desconhecimento do conteúdo. ☐ B Forma diferente de abordagem do conteúdo. ☐ C Espaço insuficiente para responder às questões. ☐ D Falta de motivação para fazer a prova. ☐ E Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova. QUESTÃO 8 Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que ☐ A não estudou ainda a maioria desses conteúdos. ☐ B estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu. ☐ C estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu. ☐ D estudou e aprendeu muitos desses conteúdos. ☐ E estudou e aprendeu todos esses conteúdos. QUESTÃO 9 Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova? ☐ A Menos de uma hora. ☐ B Entre uma e duas horas. ☐ C Entre duas e três horas. ☐ D Entre três e quatro horas. ☐ E Quatro horas, e não consegui terminar.
 4 A 1 9 2 0 1 1 3 2 * 32 LETRAS	

Fonte: ENADE, 2011.

Anexo B: Questionário de 2021

	enade2021 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DA PROVA	
As questões abaixo visam conhecer sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar. Assinale as alternativas correspondentes à sua opinião nos espaços apropriados do CARTÃO-RESPOSTA.	
QUESTÃO 01	QUESTÃO 06
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral?	As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?
A Muito fácil. B Fácil. C Médio. D Difícil. E Muito difícil.	A Sim, até excessivas. B Sim, em todas elas. C Sim, na maioria delas. D Sim, somente em algumas. E Não, em nenhuma delas.
QUESTÃO 02	QUESTÃO 07
Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico?	Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova? Qual?
A Muito fácil. B Fácil. C Médio. D Difícil. E Muito difícil.	A Desconhecimento do conteúdo. B Forma diferente de abordagem do conteúdo. C Espaço insuficiente para responder às questões. D Falta de motivação para fazer a prova. E Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.
QUESTÃO 03	QUESTÃO 08
Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi	Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que
A muito longa. B longa. C adequada. D curta. E muito curta.	A não estudou ainda a maioria desses conteúdos. B estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu. C estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu. D estudou e aprendeu muitos desses conteúdos. E estudou e aprendeu todos esses conteúdos.
QUESTÃO 04	QUESTÃO 09
Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?	Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?
A Sim, todos. B Sim, a maioria. C Apenas cerca da metade. D Poucos. E Não, nenhum.	A Menos de uma hora. B Entre uma e duas horas. C Entre duas e três horas. D Entre três e quatro horas. E Quatro horas, e não consegui terminar.
QUESTÃO 05	
Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos?	
A Sim, todos. B Sim, a maioria. C Apenas cerca da metade. D Poucos. E Não, nenhum.	
44	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL

Fonte: ENADE, 2021.

Anexo C: Prova de Letras 2005



ENADE - 2005
EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

INSTRUÇÕES

L
E
T
R
A
S

01 - Você está recebendo o seguinte material:

a) este caderno com o enunciado das questões de múltipla escolha e discursivas, das partes de formação geral e componente específico da área, e das questões relativas a sua percepção sobre a prova, assim distribuídas:

Partes	Número das questões	Número das páginas neste caderno	Peso de cada parte
Formação Geral / múltipla escolha	01 a 07	02 e 03	55%
Formação Geral / discursivas	01 a 03	04 e 05	45%
Componente Específico / múltipla escolha	08 a 32	06 a 25	70%
Componente Específico / discursivas	04 a 10	26 a 35	30%
Percepção sobre a prova	01 a 09	36	

b) 1 Caderno de Respostas em cuja capa existe, na parte inferior, um cartão destinado às respostas das questões de múltipla escolha e de percepção sobre a prova. O desenvolvimento e as respostas das questões discursivas deverão ser feitos a caneta esferográfica de tinta preta e dispostos nos espaços especificados nas páginas do Caderno de Resposta.

02 - Verifique se este material está em ordem e se o seu nome no Cartão-Resposta está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos Responsáveis pela sala.

03 - Após a conferência do seu nome no Cartão-Resposta, você deverá assiná-lo no espaço próprio, utilizando caneta esferográfica de tinta preta.

04 - No Cartão-Resposta, a marcação das letras correspondentes às respostas assinaladas por você para as questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão) deve ser feita cobrindo a letra e preenchendo todo o espaço compreendido pelo círculo que a envolve, de forma contínua e densa, a lápis preto número 2 ou a caneta esferográfica de tinta preta. A leitora ótica é sensível a marcas escuras, portanto, preencha os campos de marcação completamente, sem deixar claros.

Exemplo: A C D E

05 - Tenha muito cuidado com o Cartão-Resposta, para não o dobrar, amassar ou manchar. Este Cartão somente poderá ser substituído caso esteja danificado em suas margens - superior e/ou inferior - barra de reconhecimento para leitura ótica.

06 - Esta prova é individual. São vedadas qualquer comunicação e troca de material entre os presentes, consultas a material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.

07 - As questões não estão apresentadas em ordem crescente de complexidade. Há questões de menor, média ou maior dificuldade, seja na parte inicial ou final da prova.

08 - Quando terminar, entregue a um dos Responsáveis pela sala o Cartão-Resposta grampeado ao Caderno de Respostas e assine a Lista de Presença. Cabe esclarecer que você só poderá sair levando este Caderno de Questões, decorridos 90 (noventa) minutos do início do Exame.

09 - Você terá 04 (quatro) horas para responder às questões de múltipla escolha, discursivas e de percepção sobre a prova.

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!



Fundação Carlos Chagas

Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior - DEAES

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Ministério da Educação - MEC



Fonte: ENADE, 2005.

Anexo D: Prova de Letras de 2008

 SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	 ENADE 2008 EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES																		
PROVA DE LETRAS																			
17																			
Novembro 2008																			
LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.																			
1 - Você está recebendo o seguinte material: a) este caderno com as questões de múltipla escolha e discursivas, das partes de formação geral e componente específico da área, e as questões relativas à sua percepção sobre a prova, assim distribuídas: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Partes</th> <th style="text-align: center;">Números das questões</th> <th style="text-align: center;">Peso de cada parte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Formação Geral / Múltipla Escolha</td> <td style="text-align: center;">1 a 8</td> <td style="text-align: center;">60%</td> </tr> <tr> <td>Formação Geral / Discursivas</td> <td style="text-align: center;">9 e 10</td> <td style="text-align: center;">40%</td> </tr> <tr> <td>Componente Específico / Múltipla Escolha</td> <td style="text-align: center;">11 a 37</td> <td style="text-align: center;">85%</td> </tr> <tr> <td>Componente Específico / Discursivas</td> <td style="text-align: center;">38 a 40</td> <td style="text-align: center;">15%</td> </tr> <tr> <td>Percepção sobre a prova</td> <td style="text-align: center;">1 a 9</td> <td style="text-align: center;">—</td> </tr> </tbody> </table> b) um Caderno de Respostas em cuja capa existe, na parte inferior, um cartão destinado às respostas das questões de múltipla escolha e de percepção sobre a prova. As respostas às questões discursivas deverão ser escritas a caneta esferográfica de tinta preta, nos espaços especificados no Caderno de Respostas. 2 - Verifique se este material está completo e se o seu nome no Caderno de Respostas está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos responsáveis pela sala. Após a conferência de seu nome no Caderno de Respostas, quando autorizado, você deverá assiná-lo no espaço próprio, utilizando caneta esferográfica de tinta preta. 3 - Observe, no Caderno de Respostas, as instruções sobre a marcação das respostas às questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão). 4 - Tenha muito cuidado com o Caderno de Respostas, para não o dobrar, amassar ou manchar. Esse caderno somente poderá ser substituído caso esteja danificado ou em caso de erro de distribuição. 5 - Esta prova é individual. São vedados o uso de calculadora, qualquer comunicação e(ou) troca de material entre os presentes e consultas a material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie. 6 - Quando terminar, entregue a um dos responsáveis pela sala seu Caderno de Respostas. Cabe esclarecer que você só poderá sair levando este Caderno de Questões após decorridos noventa minutos do início do Exame. 7 - Você terá quatro horas para responder às questões de múltipla escolha, discursivas e de percepção sobre a prova.		Partes	Números das questões	Peso de cada parte	Formação Geral / Múltipla Escolha	1 a 8	60%	Formação Geral / Discursivas	9 e 10	40%	Componente Específico / Múltipla Escolha	11 a 37	85%	Componente Específico / Discursivas	38 a 40	15%	Percepção sobre a prova	1 a 9	—
Partes	Números das questões	Peso de cada parte																	
Formação Geral / Múltipla Escolha	1 a 8	60%																	
Formação Geral / Discursivas	9 e 10	40%																	
Componente Específico / Múltipla Escolha	11 a 37	85%																	
Componente Específico / Discursivas	38 a 40	15%																	
Percepção sobre a prova	1 a 9	—																	
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	Ministério da Educação																		

Anexo E: Prova de Letras de 2011



19

ENADE 2011

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Novembro / 2011

LETRAS

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

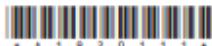
- 1 - Verifique se, além deste caderno, você recebeu o Caderno de Respostas, destinado à transcrição das respostas das questões de múltipla escolha (objetivas), das questões discursivas e do questionário de percepção da prova.
- 2 - Confira se este caderno contém as questões de múltipla escolha (objetivas) e discursivas de formação geral e do componente específico da área, e as questões relativas à sua percepção da prova, assim distribuídas:

Partes	Número das questões	Peso das questões	Peso dos componentes
Formação Geral/Objetivas	1 a 8	60%	25%
Formação Geral/Discursivas	Discursiva 1 e Discursiva 2	40%	
Componente Específico Comum /Objetivas	9 a 25	Objetivas 85% Discursivas 15%	75%
Componente Específico Comum /Discursivas	Discursiva 3 a Discursiva 5		
Componente Específico – Licenciatura /Objetivas	26 a 35		
Componente Específico – Bacharelado /Objetivas	36 a 45		
Questionário de percepção da Prova	1 a 9	-	-

- 3 - Verifique se a prova está completa e se o seu nome está correto no Caderno de Respostas. Caso contrário, avise imediatamente um dos responsáveis pela aplicação da prova. Você deve assinar o Caderno de Respostas no espaço próprio, com caneta esferográfica de tinta preta.
- 4 - Observe as instruções expressas no Caderno de Respostas sobre a marcação das respostas às questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão).
- 5 - Use caneta esferográfica de tinta preta tanto para marcar as respostas das questões objetivas quanto para escrever as respostas das questões discursivas.
- 6 - Não use calculadora; não se comunique com os demais estudantes nem troque material com eles; não consulte material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.
- 7 - Você terá quatro horas para responder às questões de múltipla escolha e discursivas e ao questionário de percepção da prova.
- 8 - Quando terminar, entregue ao Aplicador ou Fiscal o seu Caderno de Respostas.
- 9 - Atenção! Você só poderá levar este Caderno de Prova após decorridas três horas do início do Exame.



**Ministério
da Educação**



* A 1 9 2 0 1 1 1 *

Anexo F: Prova de Letras: Português e Espanhol de 2014



ENADE 2014

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

LETRAS

PORTUGUÊS E ESPANHOL

31

Novembro/2014

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

1. Verifique se, além deste caderno, você recebeu o Caderno de Respostas, destinado à transcrição das respostas das questões de múltipla escolha (objetivas), das questões discursivas e do questionário de percepção da prova.
2. Confira se este caderno contém as questões discursivas e de múltipla escolha (objetivas), de formação geral e do componente específico da área, e as relativas à sua percepção da prova. As questões estão assim distribuídas:

Partes	Número das questões	Peso das questões no componente	Peso dos componentes no cálculo da nota
Formação Geral/Discursivas	D1 e D2	40%	25%
Formação Geral/Objetivas	1 a 8	60%	
Componente Específico/Discursivas	D3 a D5	15%	75%
Componente Específico/Objetivas	9 a 35	85%	
Questionário de Percepção da Prova	1 a 9	-	-

3. Verifique se a prova está completa e se o seu nome está correto no Caderno de Respostas. Caso contrário, avise imediatamente um dos responsáveis pela aplicação da prova. Você deve assinar o Caderno de Respostas no espaço próprio, com caneta esferográfica de tinta preta.
4. Observe as instruções sobre a marcação das respostas das questões de múltipla escolha (apenas uma resposta por questão), expressas no Caderno de Respostas.
5. Use caneta esferográfica de tinta preta, tanto para marcar as respostas das questões objetivas quanto para escrever as respostas das questões discursivas.
6. Responda cada questão discursiva em, no máximo, 15 linhas. Qualquer texto que ultrapassar o espaço destinado à resposta será desconsiderado.
7. Não use calculadora; não se comunique com os demais estudantes nem troque material com eles; não consulte material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie.
8. Você terá quatro horas para responder às questões de múltipla escolha e discursivas e ao questionário de percepção da prova.
9. Quando terminar, entregue ao Aplicador ou Fiscal o seu Caderno de Respostas.
10. **Atenção!** Você deverá permanecer, no mínimo, por uma hora, na sala de aplicação das provas e só poderá levar este Caderno de Prova após decorridas três horas do início do Exame.





Ministério
da Educação



Anexo G: Prova de Letras: Português e Espanhol de 2017

32



* L E 3 2 *



SINAES
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

enade2017

LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL
LICENCIATURA

32

Novembro/17

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

1. Verifique se, além deste Caderno, você recebeu o **CARTÃO-RESPOSTA**, destinado à transcrição das respostas das questões de múltipla escolha, das questões discursivas (D) e das questões de percepção da prova.
2. Confira se este Caderno contém as questões discursivas e as objetivas de múltipla escolha, de formação geral e de componente específico da área, e as relativas à sua percepção da prova. As questões estão assim distribuídas:

Partes	Número das questões	Peso das questões no componente	Peso dos componentes no cálculo da nota
Formação Geral: Discursivas	D1 e D2	40%	25%
Formação Geral: Objetivas	1 a 8	60%	
Componente Específico: Discursivas	D3 a D5	15%	75%
Componente Específico: Objetivas	9 a 35	85%	
Questionário de Percepção da Prova	1 a 9	-	-

3. Verifique se a prova está completa e se o seu nome está correto no **CARTÃO-RESPOSTA**. Caso contrário, avise imediatamente ao Chefe de Sala.
4. Assine o **CARTÃO-RESPOSTA** no local apropriado, **com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente**.
5. As respostas da prova objetiva, da prova discursiva e do questionário de percepção da prova deverão ser transcritas, com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente, para o **CARTÃO-RESPOSTA** que deverá ser entregue ao Chefe de Sala ao término da prova.
6. Responda cada questão discursiva em, no máximo, 15 linhas. Qualquer texto que ultrapasse o espaço destinado à resposta será desconsiderado.
7. Você terá quatro horas para responder as questões de múltipla escolha, as questões discursivas e o questionário de percepção da prova.
8. Ao terminar a prova, levante a mão e aguarde o Chefe de Sala em sua carteira para proceder a sua identificação, recolher o seu material de prova e coletar a sua assinatura na Lista de Presença.
9. Atenção! Você deverá permanecer na sala de aplicação, no mínimo, por uma hora a partir do início da prova e só poderá levar este Caderno de Prova quando faltarem 30 minutos para o término do Exame.



MISTO
Papel produzido a partir
de fontes responsáveis
FSC® C101537



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



* 8 3 2 2 0 1 7 1 *

Anexo H: Prova de Letras: Português e Espanhol de 2021

20



* P E 2 0 *

sinaes
Sistema Nacional de Avaliação
da Educação Superior

enade2021
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

NOVEMBRO | 21

20

LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL

Licenciatura

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

1. Verifique se, além deste Caderno, você recebeu o **CARTÃO-RESPOSTA**, destinado à transcrição das respostas das questões de múltipla escolha, das questões discursivas (D) e das questões de percepção da prova.
2. Confira se este Caderno contém as questões discursivas e as objetivas de múltipla escolha, de formação geral e de componente específico da área, e as relativas à sua percepção da prova. As questões estão assim distribuídas:

Partes	Número das questões	Peso das questões no componente	Peso dos componentes no cálculo da nota
Formação Geral: Discursivas	D1 e D2	40%	25%
Formação Geral: Objetivas	1 a 8	60%	
Componente Específico: Discursivas	D3 a D5	15%	75%
Componente Específico: Objetivas	9 a 35	85%	
Questionário de Percepção da Prova	1 a 9	-	-

3. Verifique se a prova está completa e se o seu nome está correto no **CARTÃO-RESPOSTA**. Caso contrário, avise imediatamente ao Chefe de Sala.
4. Assine o **CARTÃO-RESPOSTA** no local apropriado, com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.
5. As respostas da prova objetiva, da prova discursiva e do questionário de percepção da prova deverão ser transcritas, com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente, no **CARTÃO-RESPOSTA** que deverá ser entregue ao Chefe de Sala ao término da prova.
6. Responda cada questão discursiva em, no máximo, 15 linhas. Qualquer texto que ultrapasse o espaço destinado à resposta será desconsiderado.
7. Você terá quatro horas para responder às questões de múltipla escolha, às questões discursivas e ao questionário de percepção da prova.
8. Ao terminar a prova, acene para o Chefe de Sala e aguarde-o em sua carteira. Ele então irá proceder à sua identificação, recolher o seu material de prova e coletar a sua assinatura na Lista de Presença.
9. Atenção! Você deverá permanecer na sala de aplicação por, no mínimo, uma hora a partir do início da prova e só poderá levar este Caderno de Prova quando faltarem 30 minutos para o término do Exame.



MISTO
Papel produzido a partir
de fontes responsáveis
FSC® C002688



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO
FEDERAL



* K 2 0 2 0 2 1 *

Anexo I: Padrão de Resposta

Disponível em: <<http://www.sidastudi.org/es/registro>>. Accedido el: 13 jul. 2017 (adaptado).

Teniendo en cuenta el cartel, haga lo que se pide a continuación. Escriba su respuesta en lengua española.

- a) Explique cómo las interrelaciones del lenguaje verbal y no verbal contribuyen para la construcción de los sentidos en el texto. (puntuación: 6,0)
- b) Presente dos ventajas de la utilización de variados géneros textuales en la enseñanza de español como lengua. (puntuación: 4,0)

PADRÃO DE RESPOSTA

a) El estudiante debe demostrar que comprende que la mano abierta dibujada conduce la propuesta de que todos/as ayudemos en la prevención del SIDA y que la imagen ilustra y refuerza el mensaje "Levantemos las manos". Debe ser expuesto que en cada dedo se señala una manera de prevenir el SIDA, mediante verbos en imperativo y palabras de un léxico común. En el centro de la mano se indica que la persona se debe cuidar y ello es indicado, en el antebrazo, por la palabra prevención. Si el estudiante asocia la imagen y el texto del cartel, señalará que, en el antebrazo, se destaca la prevención y en el centro de la mano se señala como conseguir esta prevención, lo cual es especificado en cada dedo de la mano; si se levantan las manos, se mostrará, simbólicamente, que ya basta y que hay que ayudar a parar el avance de la contaminación por VIH. Además, el estudiante puede relacionar la simbología del uso de los colores en el cartel: rojo con la sangre y el SIDA; azul y blanco con la salud.

b) El estudiante debe indicar dos de las siguientes ventajas:

- el desarrollo lingüístico y sociocultural;
- el desarrollo de prácticas discursivas;
- la ampliación de la competencia lectora y de escritura;
- el desarrollo de la literacidad;
- el contacto con textos auténticos;
- el desarrollo de conocimiento intercultural.

Fonte: ENADE, 2017.