

# Testemunhos de sujeitos-professores de línguas: dizeres sobre o Novo Ensino Médio e seus itinerários

## *Testimonies of Language Teachers: Utterances about the New Brazilian High School and its Pathways*

**Irene Cristina Kohler**

Universidade Federal da Fronteira Sul  
(UFFS) | Chapecó | SC | BR  
irene.kohler@estudante.uffs.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0003-1260-0639>

**Ângela Derlise Stübe**

Universidade Federal da Fronteira Sul  
(UFFS) | Chapecó | SC | BR  
angelastube@uffs.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0003-1890-5513>

**Resumo:** A Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), ao instituir a reforma do Ensino Médio, reorganiza o espaço escolar e convoca o sujeito-professor a se significar em novas condições de produção, marcadas pela lógica da flexibilização. Nesse cenário, este artigo analisa enunciativos de sujeitos-professores de línguas da rede pública estadual de Chapecó/SC, chamados a lecionar nos Itinerários Formativos, tomando-os como testemunhos inscritos na linguagem a partir de um lugar de deslocamento. O objetivo é compreendê-los não como relatos individuais, mas como dizeres atravessados pela memória, pela ideologia e pelo confronto com o que se institui como verdade sobre a escola pública. A pesquisa ancora-se na Análise de Discurso de linha francesa, conforme formulada por Orlandi (1999 [2020]), em articulação com as noções de memória subterrânea (Pollak, 1989) e de testemunho como gesto que não se fecha no sentido (Mariani, 2016). O corpus é composto por três sequências discursivas recortadas de entrevistas realizadas em 2022, nas quais o funcionamento da linguagem se marca por hesitação, repetição e metáfora. Esses elementos produzem efeitos de sentido que apontam para um real resistente à simbolização e inscreve modos de ser e estar professor na escola pública.



Desse modo, o sujeito-professor aparece atravessado por uma memória que escapa à política oficial e reinscreve a experiência do ensinar como gesto ético-político. O testemunho, nesse funcionamento, não organiza a memória como lembrança, mas como insistência que desestabiliza consensos e abre espaço para outras possibilidades de escuta sobre a escola pública.

**Palavras-chave:** testemunho; sujeito; memória discursiva; Análise de Discurso; política educacional.

**Abstract:** Law No. 13,415 (Brazil, 2017), by instituting the reform of Brazilian upper secondary education, reorganizes the school space and calls upon teachers to signify themselves under new conditions of production, marked by the logic of flexibilization. In this context, this article analyzes utterances of language teachers from public schools in Chapecó/SC, who were called to teach in the so-called *Itinerários Formativos* [formative tracks], taking them as testimonies inscribed in language from a place of displacement. The aim is to understand them not as individual accounts, but as sayings traversed by memory, ideology, and the confrontation with what is instituted as truth about public schooling. The research is grounded in French Discourse Analysis, as formulated by Orlandi (1999 [2020]), in articulation with the notions of subterranean memory (Pollak, 1989) and testimony as a gesture that does not close in meaning (Mariani, 2016). The corpus consists of three discursive sequences drawn from interviews conducted in 2022, in which the functioning of language is marked by hesitation, repetition, and metaphor. These elements produce meaning effects that point to a real resistant to symbolization and reinscribe ways of being and inhabiting the teaching profession in public schools. In this sense, the teacher-subject appears as traversed by a memory that escapes official policy and reinscribes the experience of teaching as an ethical-political gesture. Testimony, in this functioning, does not organize memory as remembrance, but as an insistence that destabilizes consensus and opens space for other possibilities of listening to the public school.

**Keywords:** testimony; subject; discursive memory; Discourse Analysis; education policy.

# 1 Introdução

Este artigo resulta de um recorte de uma pesquisa de doutorado e se inscreve como um gesto de escuta e interpretação do dizer de sujeitos-professores de línguas da rede pública estadual de Santa Catarina, atravessados pelas reformulações recentes que reconfiguram o Ensino Médio brasileiro. Busca-se compreender como esses sujeitos, interpelados pelas políticas de flexibilização curricular e convocados a ocupar outros espaços simbólicos e pedagógicos – os chamados itinerários formativos –, significam sua prática, sua formação e os deslocamentos que atravessam o lugar do professor diante das novas exigências escolares.

Desse modo, o objetivo deste artigo é analisar enunciados produzidos por professores da rede estadual como testemunhos discursivos, tomando-os não como relatos individuais ou pessoais, mas como inscrições marcadas pela memória, pela ideologia e pelo confronto com o que se institui como verdade sobre a escola pública. A escuta aqui mobilizada não busca transparência e completude: ela se volta ao que hesita, ao que se repete, ao que se desorganiza no discurso, e é nesse funcionamento que se delineia o testemunho como resistência, não no enfrentamento direto, mas na fissura, na falha, no deslocamento que se inscreve na linguagem.

Justificamos este estudo pela urgência de escutar o que os discursos oficiais tendem a silenciar. Em um cenário em que a escola pública é convocada a operar sob a lógica da eficiência, da autonomia e do empreendedorismo, torna-se necessário interrogar os efeitos dessa convocação sobre o sujeito-professor. Ao analisarmos sequências discursivas recortadas de entrevistas<sup>1</sup> realizadas com docentes inseridos no contexto do Novo Ensino Médio, colocamos na contramão do discurso da adaptação totalizante. Compreendemos que há dizeres que insistem, que se recusam à captura, que funcionam como memória subterrânea (Pollak, 1989), desestabilizando o consenso imposto e reinscrevendo uma experiência marcada por precariedade, improviso e solidão.

Ancorado na Análise de Discurso, especialmente nos trabalhos de Pêcheux (2014 [1988]) e Orlandi (1999 [2020]), este estudo compreende que,

[...] o sentido de uma palavra, uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (Pêcheux, 2014 [1988], p. 146).

Assim, o discurso não é apenas a expressão do pensamento de um sujeito individual, mas o efeito da posição que esse sujeito ocupa em relação às formações ideológicas e discursivas. A interpelação ideológica, conforme Pêcheux (2014 [1988], p. 149), transforma indivíduos em sujeitos do discurso: “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam na linguagem”. Ao analisarmos o funcionamento da linguagem em sequên-

<sup>1</sup> Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, aprovado em 11 de julho de 2022, Parecer n.º 5.433.146. CAAE 58701322.4.0000.5564. O estudo foi registrado na Plataforma Brasil e conduzido em conformidade com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, que regulam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. As entrevistas, realizadas em 2022, ocorreram somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); todos os áudios foram gravados, transcritos integralmente e anonimizados para assegurar a confidencialidade dos participantes.

cias como “*do nada, solitariamente*”, “*nada, nada, nada*” e “*começar do zero*”, buscamos compreender como esses testemunhos funcionam como gestos de resistência – não pela via de uma afirmação heroica, mas pela insistência em dizer aquilo que o discurso político tenta apagar.

Este artigo se organiza em quatro momentos, pensados como movimentos que se enlaçam na tentativa de escutar o que resiste no dizer dos sujeitos-professores. No primeiro, voltamo-nos à construção do referencial teórico que sustenta o gesto de análise, articulando a Análise de Discurso à noção de testemunho como insistência e a de memória como disputa. No segundo, situamos as condições de produção dos enunciados, compreendendo o modo como a política educacional recente atravessa e desestabiliza o espaço escolar. No terceiro, nos aproximamos do *corpus* e do gesto analítico, interpretando sequências discursivas como materialidades que carregam falhas, repetições, hesitações, marcas de um dizer que se descola do previsto. Por fim, nas considerações finais, retomamos os deslocamentos operados pelo testemunho e os sentidos que se inscrevem quando o sujeito-professor, mesmo entre fissuras, insiste em dizer.

## 2 Discussão teórica

Ainda que ancorado na Análise de Discurso de linha francesa, conforme formulada por Orlandi ([1999] 2020), o gesto analítico aqui construído se sustenta também em uma articulação teórica que reúne autores de diferentes campos do conhecimento, cujos trabalhos operam deslocamentos e aberturas dentro do próprio espaço da linguagem. Orlandi, situada na tradição inaugurada por Pêcheux, articula materialismo histórico, linguística e psicanálise, compreendendo o sujeito como efeito da ideologia e da linguagem. Pollak (1989), a partir da sociologia da memória, trabalha com a noção de memórias subterrâneas, interessando-nos por pensar como certos dizeres resistem, apesar dos processos de silenciamento institucional. Mariani (2016), por sua vez, formula uma interlocução entre a Análise de Discurso e a Psicanálise, apontando para os modos como a resistência se inscreve nos gestos de dizer e nos efeitos de sentido. Já Pfeiffer, Silva e Petri (2019) retomam os fundamentos da AD para pensar a constituição discursiva do sujeito-professor em meio às políticas educacionais recentes. Assim, embora partam de referenciais teóricos distintos, esses autores se encontram na possibilidade de tensionar a relação entre linguagem, memória e poder. Suas formulações, quando postas em relação, funcionam de modo produtivo, permitindo conceber o discurso como lugar de disputa, de deslocamento e de inscrição do sujeito em meio às forças que o atravessam.

Pensar o testemunho com Pollak (1989) é compreender que toda memória constitui um campo de forças, um lugar onde se travam disputas, se instituem versões e se silenciam outras. Diferentemente da concepção de memória como mero depósito de lembranças, sua formulação desloca o olhar para aquilo que permanece à margem do registro oficial: as chamadas memórias subterrâneas, que resistem ao apagamento e reaparecem, muitas vezes de forma fragmentária, em momentos de crise. Essa perspectiva, destacada pelo autor, produz sentido nas falas dos sujeitos-professores, permitindo reconhecê-las não como relatos neutros, mas como modos de fazer memória que se insurgem contra a hegemonia discursiva, isto é, contra o conjunto de sentidos cristalizados por políticas, documentos e discursos institucionais que pretendem naturalizar a reforma curricular como inevitável e benéfica. Ao trazer à tona a falta de infraestrutura, o imprevisto pedagógico e o desânimo que atravessam o coti-

diano escolar, esses testemunhos reabrem a disputa pelos significados da escola, fissurando o consenso que sustenta o projeto oficial.

É importante destacar que Pollak (1989) insiste na problematização de que a memória não é apenas pessoal ou coletiva, mas também política. Os sujeitos que se autorizam a falar, ou que rompem o silêncio para fazê-lo, deslocam os marcos daquilo que é legitimado como história. Quando o autor afirma que “as memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (Pollak, 1989, p. 10), aponta para o modo como certas falas, mesmo frágeis ou hesitantes, carregam consigo uma força subversiva. Elas funcionam como frestas, como incômodos que desafiam o consenso e produzem deslocamentos nos sentidos autorizados pelo discurso oficial.

No deslocamento entre memória e linguagem, Mariani (2016) propõe uma compreensão do testemunho que vai além da narrativa de um vivido traumático: há aí uma inscrição do real, do impossível de simbolizar, no corpo do discurso. Mobilizando os trabalhos de Pêcheux e Lacan, a autora afirma que “o real evocado por Pêcheux aponta para outro tipo de saber, não redutível ao que se espera do saber produzido [...] pelas ciências” (Mariani, 2016, p. 49). O testemunho se apresenta, então, como gesto de dizer que não fecha o sentido, mas o fura: é nesse furo, nesse excesso que insiste, que a linguagem resiste.

É na ordem da dimensão de um indizível, de um furo presente na linguagem, que testemunho será pensado aqui. Deve-se lembrar de que o testemunho é da ordem do memorável, esse é um dos seus aspectos. Dar um testemunho aponta para um falar urgente, para o não esquecer e para um não deixar os outros esquecerem (Mariani, 2016, p. 50-51).

É por isso que, nos dizeres dos sujeitos-professores de línguas não se produz um relato de formação, mas uma inscrição de si atravessada por opacidade, angústia e impossibilidade de domínio sobre o próprio lugar. O sujeito não fala *de* um acontecimento, mas *desde* um acontecimento que o desestabiliza. Mariani (2016, p. 143) propõe pensar o testemunho como uma forma de “dar ordem a essa tentativa de inscrição na história, do memorável”. Para a autora, como a linguagem não comporta um todo-dizível, aquilo que pode ser lembrado por meio dela carrega também o que escapa, o que não se diz completamente. Por isso, a autora recomenda incluir na discussão a noção de esquecimento, entendendo que “o esquecer caminha lado a lado com o testemunho daqueles que querem registrar determinadas memórias”. Nesse percurso, o esquecimento é abordado a partir “da impossibilidade de um tudo lembrar-se do que está no cerne da constituição do sujeito” o que leva a autora a interrogar: “o que seria o esquecimento? O que é, como funciona o esquecer? Por que esquecemos ou por que, ao contrário, insistimos em lembrar, supondo na memória a verdade?” (Mariani, 2016, p. 143). É nesse ponto que a interlocução com Orlandi se torna indispensável. Ao trabalhar com a noção de memória, Orlandi (1999 [2020]) propõe que seja trabalhada em relação ao interdiscurso.

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponi-

biliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 1999 [2020], p. 29).

Os testemunhos analisados neste artigo funcionam precisamente nesse ponto: ao serem mobilizados por um presente precário, retomam, de maneira equívoca, fragmentada, memórias que não são apenas suas, mas que circulam e se acumulam como restos de outras políticas, de outras exclusões. Como afirma Orlandi (1999 [2020], p. 44), “o sujeito não é senhor de sua fala [...] há sempre um outro que fala nele”, e é nessa heterogeneidade que se inscreve o que chamamos de resistência discursiva.

Já a contribuição de Pfeiffer, Silva e Petri (2019) opera sobre o plano das condições políticas e ideológicas que estruturam a escola e os objetos que nela circulam. Ao analisarem o funcionamento da língua escolar, as autoras mostram como os documentos oficiais, especialmente a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, constroem um efeito de homogeneização que apaga as tensões constitutivas da língua e dos sujeitos. Como afirmam, “o efeito de coincidência entre língua portuguesa, língua nacional, língua oficial, língua materna” é sustentado por um “imaginário social em funcionamento dentro e fora da escola” (Pfeiffer; Silva; Petri, 2019, p. 123). Esse efeito de transparência esconde a violência simbólica da política que institui o português como língua de todos, apagando as línguas indígenas, africanas e estrangeiras, bem como as variações internas da própria língua. Ao escutarmos os sujeitos-professores falando da “ausência de preparo”, da “imposição de conteúdos que ninguém conhece”, percebemos que esse funcionamento ideológico se atualiza também na constituição da identidade docente: sujeitos interpelados como polivalentes, adaptáveis, disponíveis, mesmo que precarizados. A escuta do testemunho permite, então, desestabilizar esse efeito de evidência, abrindo espaço para a inscrição do conflito.

Desse modo, a interlocução entre esses autores se constitui enquanto gesto de aproximação política e teórica sobre o modo de significar o sujeito na linguagem. Pollak (1989) e Mariani (2016) deslocam a memória de uma função de registro para uma dimensão de insistência: ela se impõe, ainda que interdita, como ruído na linearidade do dizer autorizado. Orlandi ([1999] 2020), por sua vez, desestabiliza a evidência da autoria plena ao reinscrever o sujeito como efeito de uma história que o atravessa, e não como origem de si. Pfeiffer, Silva e Petri (2019), tensionando o lugar da escola como espaço neutro de transmissão do saber, mostram que a política curricular opera pela via do silenciamento da diferença, sustentada por um imaginário de língua única, de sujeito adaptável e de consenso possível.

### 3 Condições de produção

As condições de produção, segundo Orlandi (1999 [2020], p. 28), “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção”. Segundo a autora, podemos dividir as condições em dois momentos: Uma, em um contexto imediato e a outra no contexto sócio-histórico, ideológico.

As entrevistas que compõem este trabalho foram realizadas entre os dois semestres de 2022 com professores de escolas estaduais do município de Chapecó (SC). Trata-se de sujeitos atravessados por um reordenamento curricular instaurado a partir da Lei n.º 13.415

(Brasil, 2017), que os interpela a ocupar não apenas novos espaços pedagógicos, mas também simbólicos. Aprovada em um contexto autoritário e sob forte articulação entre Estado e setor privado, a reforma do Ensino Médio passou a operar com força normativa a partir de 2022. Amparada pela retórica da escolha, da autonomia e da flexibilidade, a nova legislação reorganiza a escola em torno de trilhas, projetos e itinerários. Contudo, como lembra Kuenzer (2017),

Entre as principais críticas, algumas merecem destaque [...] inicialmente, o repúdio à forma autoritária que orientou todo o processo, desde a elaboração da proposta inicial pelos setores já citados, à edição da Medida Provisória aprovada em setembro de 2016, à apresentação, rápida discussão e aprovação do Projeto de Lei que reproduziu a medida provisória em fevereiro de 2017, tudo em prazo exíguo, sem que fossem abertos espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil (Kuenzer, 2017, p. 336).

Do ponto de vista discursivo, essa reforma não apenas redistribui os conteúdos escolares: ela desloca sujeitos, compromete formações e convoca sentidos que se sustentam na lógica neoliberal. A promessa de protagonismo juvenil e de personalização da aprendizagem, como discutem Pfeiffer e Grigoletto (2018), esconde uma divisão: “a oferta das escolas pode restringir, ou mesmo ignorar, o atendimento ao interesse do aluno”, já que dependerá das “possibilidades das redes de ensino” (Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p. 11). Essa tensão entre o que se anuncia como liberdade e o que se impõe como restrição atravessa também o discurso do sujeito-professor.

Foi nesse cenário que se produziu o *corpus* desta pesquisa. As entrevistas, de caráter semiestruturado, são tomadas como enunciados atravessados por memórias, silenciamentos e deslocamentos. Seguindo a compreensão de Guilhaumou, Maldidier e Robin (2016), não se trata de um *corpus* dado, mas de um arquivo discursivo: “efeito de uma prática de recorte e de deslocamento” (Guilhaumou; Maldidier; Robin, 2016, p. 138), produzido por um gesto de interpretação que, ao selecionar certos dizeres, marca os pontos de tensão, contradição e resistência.

As três sequências discursivas analisadas foram selecionadas por apresentarem traços recorrentes no dizer dos sujeitos-professores, a exemplo da referência à falta de estrutura, da ruptura com saberes anteriormente estabilizados e da dificuldade em reconhecer-se no lugar que a reforma lhes impõe. Tais traços funcionam, no interior do discurso, como regularidades que remetem a uma política educacional atravessada pela precariedade, pela desestabilização das formas historicamente construídas de ser e estar professor, e por gestos de resistência. A noção de regularidade aqui mobilizada se aproxima da formulação de Fernandes e Vinhas (2019, p. 142-143), para quem as regularidades não são formas estáveis ou fixas, mas “processos regulares que tomam certa direção, orientados por determinações ideológicas, mas que podem se transformar, mudar de orientação, conforme o interdiscurso”.

Ao eleger essas três sequências discursivas, o que se dá é a possibilidade de analisar, a partir de gestos de interpretação, como o dizer do sujeito-professor se inscreve nesse novo desenho curricular como espaço de conflito. Os sentidos aí não se estabilizam: eles hesitam, se metaforizam, fragmentam-se. E é justamente nesse funcionamento, nas hesitações, nas dobras do dizer, que se pode escutar algo da ordem da resistência, aquela que se tece no

cotidiano, na dispersão, no anonimato, atravessada por pausas, cansaços, deslocamentos e improvisos que tensionam o funcionamento da reforma.

Esses dizeres funcionam, neste gesto analítico, como enunciações que emergem de um lugar de atravessamento pelo real, pela história, pela violência simbólica das políticas educacionais em curso. O testemunho, nesse sentido, é o que insiste mesmo quando a linguagem parece não dar conta; é o que comparece, com lacunas e falhas, como marca de uma experiência impossível de ser completamente dita, mas que ainda assim se diz. Escutamos, nas hesitações e nos silêncios, os efeitos de uma política que impõe a reorganização da escola pública e desloca os sujeitos-professores para um lugar de instabilidade, em que ensinar é também resistir.



## 4 Do gesto analítico

Para desenvolver o nosso gesto analítico, a seguir, nos ancoramos na Análise de Discurso, especialmente nos trabalhos de Orlandi (1999 [2020], p. 57) compreendendo que esta teoria “não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas real do sentido em sua materialidade linguística e histórica.” Ainda,

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentido: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam. É tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão (Orlandi, 1999 [2020], p. 58).

É nesse entremeio, entre o que se repete e o que resiste, que os dizeres docentes aqui analisados funcionam. E é também aí que este trabalho se arrisca: ao escutar, na linguagem, os gestos de um testemunho que, mesmo atravessado por descontinuidade, inscreve os efeitos de uma política que configura o trabalho docente sob o signo da flexibilização e do empreendedorismo, mas que encontra, na materialidade da fala, os desvios possíveis, as brechas, os deslocamentos.

Para fins de organização, as sequências discursivas recortadas das entrevistas serão indicadas como **SD**, enumeradas sequencialmente conforme forem sendo mobilizadas ao longo do texto. A sigla **SPS** refere-se à posição-sujeito de “sujeito-professor de línguas em serviço”, e o número que a acompanha indica a ordem de aparecimento do sujeito nas entrevistas. As formulações que serão objeto de análise detalhada estarão marcadas em **negrito** e, no decorrer do gesto analítico, as marcas mobilizadas estarão entre *aspas e itálico*, conforme o recorte principal que orienta a interpretação. Na transcrição das falas, utilizam-se os seguintes símbolos: / indica pausas curtas; //, pausas mais longas ou mudança de entoação; e [...], supressões de trechos não transcritos por não se relacionarem diretamente ao recorte analítico.

### 4.1 “Nada, nada, nada”: o testemunho da imposição e da precariedade como política

Neste tópico, tomamos a repetição insistente de “nada” como porta de entrada, na SD1, para problematizar o modo como a reforma do Novo Ensino Médio, ao chegar à escola pública, se materializa como falta – de tempo, de estrutura, de diálogo – e, desse modo, desloca ao sujeito-professor a responsabilidade pelo fracasso anunciado. Inscrevendo-nos em uma perspectiva discursiva propomos lançar o olhar sobre a materialidade linguística de SD1 para compreender como essa precariedade, erigida em política, funciona discursivamente como imposição simbólica que naturaliza o imprevisto e instala o desânimo como efeito de sentido coletivo. É a partir desse gesto analítico que, adiante, examinaremos como o testemunho do sujeito-professor 7 (SPS7)<sup>2</sup>, que ministra o Componente Curricular Projeto de Vida, convoca

<sup>2</sup> SPS7 designa o *Sujeito-Professor de línguas em Serviço* n.º 7: um código alfanumérico atribuído para ordenar os participantes entrevistados e salvaguardar seu anonimato durante a análise discursiva.

uma escuta para aquilo que a narrativa oficial da inovação busca apagar: a memória da imposição vertical e da ausência como regra.

- 1) **SD1 - Entrevistador:** [...] eu gostaria que você nos contasse sobre a sua experiência na disciplina projeto de vida [...].

**SPS7-** [...] a gente comenta bastante na escola porque esse projeto do novo ensino médio é desde 2014 né / e este governo esperou nos últimos meses do último ano pra / pra começar a mexer com / com / com isso /// Aí eles não prepararam professores / não mexeram na / na es /// na infraestrutura pra / pra / pra melhorar / nada / nada / nada / Então eu acho que é por isso um pouco que também a gente / a gente não se adaptou / o desânimo / veio assim de jogar de cima pra baixo. (SPS7- Projeto de Vida)

Como já dito anteriormente, compreendemos que a SD1, se inscreve como um testemunho da imposição simbólica e estrutural gerenciada pela política pública do Novo Ensino Médio. Ao rememorar o modo como a implementação da reforma se deu, o SPS7 o inscreve como acontecimento que desloca e desestabiliza as condições materiais e simbólicas do trabalho docente. O enunciado da SD1, atravessado por repetições, pausas e hesitações, estrutura-se como gesto de denúncia que rompe com a memória oficial da reforma, ao mesmo tempo em que produz sentidos de insuficiência das condições para que o novo currículo se efetivasse na escola pública. Payer (2006) chama a atenção para a forma enunciativa da denúncia e, ao buscar elementos que situam esse significante, compreende-a “enquanto ação de linguagem, em um jogo entre o visível e o invisível, entre o dito e a-dizer, entre o feito e o fazer” (Payer, 2006, p. 63).

A partir desse entendimento, é possível aprofundar a análise do gesto de denúncia presente na SD1 por meio da discussão proposta por Payer (2006). Desse modo, ao considerar elementos de discurso presente em tais definições compreendemos, com Payer (2006), que a denúncia, enquanto gesto enunciativo, produz uma implicação fundamental: o que é dado a conhecer discursivamente constitui um objeto que, ao ser enunciado, demanda ou implica certas providências por parte de outrem. Conforme a autora, as condições de produção da denúncia colocam o sujeito que denuncia na posição de detentor de um saber discursivo, sendo-lhe possível apenas enunciar esse saber diante de um outro, “uma espécie de árbitro, este sim representado na condição de poder realizar uma outra ação, implicada na denúncia: tomar providência em relação ao objeto denunciado” (Payer, 2006, p. 64). Ainda, segundo Payer (2006, p. 66), denunciar um estado das coisas no contexto social “seja denunciar politicamente uma verdade relacionada à dominação” tem justamente a função de “fazer desdobrar o saber ali afirmado, levando ao aparecimento de outras enunciações no lugar mesmo onde se encontra instalada a verdade que ali aparece (d)enunciada”. Para a autora, a denúncia só se realiza enquanto gesto discursivo porque “supõe no horizonte da interlocução um sujeito representado na posição de tomar providências que levariam a reverter/modificar o estado de coisas denunciado” (Payer, 2006, p. 64).

É nesse horizonte teórico que a materialidade da SD1 pode ser retomada de forma mais localizada. Ao narrar “a gente comenta bastante na escola” a SD1 projeta um efeito de coletivização do dizer: não se trata de uma fala individualizada, mas de um saber que circula entre os sujeitos-professores, instaurando um ponto de memória compartilhada que tensiona o discurso dominante. Essa memória circulante se opõe ao que a política educacional busca ins-

tituir como narrativa oficial, os quais a lembrar, a da inovação, da oportunidade, da valorização do protagonismo juvenil. Em termos discursivos, essa oposição instala um conflito entre o discurso da política educacional (centrado no sucesso da implementação) e o testemunho / denúncia do SP1, que reinscreve a experiência concreta da escola como lugar de falta, imprevisto e desamparo.

A crítica, ao da época da entrevista, denunciada pelo SPS7 ao narrar “*esperou nos últimos meses do último ano pra mexer com isso*”, introduz, ao nosso ver, o eixo da temporalidade e da responsabilidade institucional. A construção de um tempo de espera, inércia e urgência, tensionada com o “*desde 2014*”, marca efeito de sentido de descontinuidade política, no qual o planejamento é substituído por imposição tardia, somente no ano de 2022. Esse descompasso temporal funciona, discursivamente, como marca de uma política de emergência que se descola das realidades escolares e se impõem verticalmente.

Desse modo, na SD1, o que se deixa ouvir no dizer do SPS7 “*não mexeram na infraestrutura / nada / nada / nada*” é um funcionamento de linguagem em que a repetição não se limita ao campo do estilo ou da ênfase, mas se instala como gesto de resistência. Dizer “*nada*”, reiteradamente, é fazer trabalhar o silêncio da política pública, reinscrevendo um real que ela tenta apagar. A repetição não duplica, mas desloca: não se trata de uma mesma palavra, mas de um dizer que insiste na ausência, que a reatualiza e a intensifica. A linguagem, aí, não se dobra à política; ela a interrompe. O SPS7 não adere ao jogo da promessa, ele o desestabiliza. No excesso do “*nada*”, o que emerge é o fora do discurso reformista, aquilo que não pode ser sustentado por ele, mas que o atravessa e o denuncia.

O fechamento da sequência é significativo em nosso gesto: “*a gente não se adaptou / o desânimo / veio assim de jogar de cima pra baixo*”. Compreendemos que a expressão “*jogar de cima pra baixo*” convoca uma imagem de imposição vertical e abrupta, que apaga a participação dos sujeitos escolares no processo de decisão. Essa imagem se inscreve como materialidade do que Pollak (1989) denomina memória subterrânea, os dizeres que, por fora da memória oficial, produzem resistência ao reinscrever um trauma coletivo: o da reforma que precariza o fazer docente.

A inscrição do desânimo, na SD1, como efeito direto da forma como a política veio – “*o desânimo veio assim*” – desloca o funcionamento da responsabilização individual. Não se trata, nesse dizer, de um fracasso de adaptação, mas da produção de um efeito de mal-estar que se institui nas mesmas condições de implementação da política. O SPS7, por esse funcionamento, não falha: ele *não se adapta*, ele se coloca fora do jogo.

Nessa perspectiva, na formulação “*a gente não se adaptou*”, o SPS7 se inscreve como aquele que não ocupa o lugar previsto no discurso da política, ou seja, o lugar de quem acolhe a mudança e a faz funcionar. Ao contrário, há um gesto que se desvia, que faz falhar a interpelação, ao não coincidir com o sujeito ideal da reforma. Não há adesão, mas também não há confronto direto; o que se formula aí é uma posição que produz tensão o próprio dispositivo de enunciação: “*não se adapta*”, “*desânimo*”, “*jogado de cima pra baixo*”.

Tal funcionamento do dizer, ao se afastar do eixo da culpabilização individual, desestabiliza o discurso oficial e reinscreve uma outra memória, não como lembrança, mas como efeito de linguagem. A análise não revela essa memória: ela a acompanha em sua inscrição, nos gestos que a linguagem deixa ver. É no *desânimo*, no *não adaptação*, no *jogado*, que se materializa um resto, aquilo que a política tentou apagar, mas que retorna pela palavra.

Portanto, o testemunho da professora SPS7 não se configura apenas como denúncia de fatos, ele é uma forma discursiva de produzir memória coletiva sobre a imposição simbólica da política educacional, e, ao fazer isso, se constitui como resistência. A linguagem aqui não apenas relata o acontecido: ela inscreve o sentido da imposição, do abandono, da fratura entre a política e a escola, funcionando como gesto ético-político de dizer o que o discurso oficial busca apagar.

#### 4.2 “Do nada / solitariamente”: o testemunho do imprevisto e da responsabilização individual

Se, na sequência discursiva anterior, a linguagem funcionou como inscrição de uma memória que resiste ao apagamento produzido pelo discurso oficial, deslocando o dizer para além da denúncia e se constituindo como gesto político, o que se apresenta agora é o funcionamento de um outro regime de sentido: aquele que, ao mesmo tempo em que aponta a precariedade da política implementada, reinscreve no sujeito a responsabilidade por fazer funcionar o que não foi dado. O testemunho da professora SPS1 desloca o foco do abandono coletivo para a solidão do fazer individual, marcando, nos silêncios e repetições, o funcionamento de uma ideologia que naturaliza o imprevisto como resposta possível. A linguagem, aqui, não diz apenas da falta, mas ela a institui como modo de existir na escola. Vejamos a SD2, do SPS1 que ministra o Componente Curricular Educação empreendedora:

- 2) **SD2 - Entrevistador:** *Gostaria que nos contasse sobre sua experiência em atuar nas disciplinas dos itinerários formativos do novo ensino médio.*

**SPS1 -** *Então / assim / tudo que tô fazendo / tive que pegar de quem tinha / de quem conhecia e sabia / e formando do /// do zero / Do nada / Tive que construir as duas matérias novas / assim / só /// solitariamente / né / com ajuda dos professores / com ajuda da / da direção / das assessoras enfim / É difícil / Mas tô sobrevivendo [...]* (SPS1 – Educação empreendedora).

Poderíamos considerar que, no funcionamento desta sequência discursiva, o SPS1 se inscreve em uma posição de quem precisa dizer, ainda que o que se tem a dizer seja justamente da ordem da falta: de estrutura, de formação, de sustentação. Não parece ser um dizer qualquer, há algo que o obriga a organizar minimamente uma fala, ainda que marcada por pausas, hesitações e por uma escolha lexical que indica esforço: “*pegar de quem tinha*”, “*do nada*”, “*solitariamente*”.

Talvez o gesto que se realiza aqui possa ser compreendido como um gesto de testemunho no sentido proposto por Mariani (2016), quando aponta que testemunhar não se reduz a relatar um fato, mas constitui-se como um modo de falar de uma experiência que resiste à nomeação plena. Segundo a autora, testemunho implica “um falar urgente, para o não esquecer e para um não deixar os outros esquecerem” (Mariani, 2016, p. 51). A formulação “*do zero / do nada*” não parece apenas indicar um começo cronológico, mas, discursivamente, marca o deslocamento de um sujeito-professor de seu lugar de saber para um lugar não legitimado, não preparado, um espaço que, se não é estranho à política, é, talvez, estranhado pelo SPS1.

A maneira como o SPS1 organiza sua fala: marcada por pausas e autocorreções, pode funcionar como indício de que se está diante de uma experiência que não encontra facil-

mente sua forma de inscrição. Mariani (2016, p. 55) aponta que há algo no testemunho que “não se escreve completamente, que não se transmite por inteiro”. E talvez seja exatamente esse ponto que o SPS1 tenta sustentar: um entre-lugar entre o saber que foi exigido dela e a ausência das condições para que esse saber se tornasse possível.

Desse modo, pode-se dizer que o enunciado “*mas tô sobrevivendo*”, na SD2, funciona como um gesto ambíguo e talvez aí também se localize um efeito de resistência. Ao mesmo tempo em que aponta para uma espécie de resiliência, que parece esperada pelas instituições educacionais atuais, ele também denuncia o esforço silencioso e solitário de alguém que precisa suportar a ausência de reconhecimento e de estrutura. O SPS1 não diz que “está vencendo”, mas apenas que “sobrevive”, o que, nesse funcionamento, parece deslocar o discurso da superação para uma crítica que talvez não seja frontal, mas funciona no modo de dizer.

Se, por um lado, o testemunho da SPS1 mobiliza a linguagem para reinscrever uma experiência de abandono e improviso, por outro, ele também funciona como aquilo que Pollak (1989) identifica como trabalho da memória em contextos de dominação: há um equilíbrio instável entre o que pode ser dito e o que precisa ser silenciado para manter o pertencimento. O silêncio sobre a impossibilidade real da tarefa docente é interrompido por uma fala que parece ser autorizada a partir de um registro subjetivo, hesitante, não confrontacional. Pollak (1989, p 10-11) aponta que “há uma fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável”, e que o testemunho, em sua forma fragmentária, tensiona essa fronteira ao inscrever uma memória “proibida” ou “vergonhosa”. Ao dizer “*tô sobrevivendo*”, o SPS1 parece contornar a exigência de sucesso e produtividade que a interpela, inscrevendo-se num lugar de contradição, onde a linguagem hesita, mas ainda assim diz.

Não se trata, portanto, de ler este enunciado como expressão pessoal de descontentamento, mas como uma forma de reinscrever uma experiência que tende a ser apagada pelas versões oficiais da reforma. Se há, como propõe Mariani (2016), um sujeito inscrito no testemunho, ainda que parcialmente, pode-se dizer que aqui temos uma tentativa de enunciar o que insiste: a precariedade vivida como regra e a política vivida como ausência. E ao dizer isso, ainda que de forma hesitante, o SPS1 parece se colocar diante de nós como alguém que convoca uma escuta, não da superação, mas da impossibilidade da formação como projeto individual.

#### 4.3 “Começar do zero”: o testemunho da ruptura e da descontinuidade formativa

A próxima sequência nos leva a outro funcionamento: o da ruptura. Se antes o improviso parecia ser a regra do cotidiano escolar, agora é o “*começar do zero*” que emerge como forma de inscrição de uma descontinuidade. Não se trata apenas da ausência de formação, mas da quebra de uma memória de pertencimento em que o testemunho se inscreve como efeito da política que fragmenta, rompe e apaga trajetórias.

- 3) **SD3 - Entrevistador:** *Gostaria que nos contasse um pouco sobre sua experiência em atuar na disciplina Projetos de Vida.*

**SPS3 - [...]** *E confesso / assim / que é muito mais desafiante trabalhar essas seis turmas / porque é uma coisa que eu não estava acostumada a trabalhar /// Por exemplo / em Língua Portuguesa, eu já o /// desses nove anos / já trabalhei com o primeiro ano / Eu conheço os conteúdos / né /// eu já*

*sei atividades que eu posso fazer / pesquisas / trabalhos em grupo / dinâmicas / e dentro de Projeto de Vida / eu tive que começar do zero / né [...] (SPS3 – Projeto de vida)*

A sequência discursiva em análise, SD3, opera um gesto de testemunho que se estrutura pela oposição entre dois lugares de saber: de um lado, a familiaridade com a docência em Língua Portuguesa, marcada pela repetição da fórmula “*eu já*” “*eu já trabalhei*”, “*eu já sei*”, que produz o efeito de um sujeito-professor experiente, situado, reconhecedor de conteúdos e estratégias pedagógicas. De outro, a experiência com o componente Projeto de Vida, enunciada como novidade, exige do professor “*começar do zero*” – formulação que carrega forte carga de ruptura.

Essa oposição entre o já sabido e o ainda por ser é estruturante da narrativa. No plano do intradiscurso, como propõe Pêcheux (2014 [1988]), o sujeito articula seus dizeres atuais com o que já disse antes, instaurando um fio discursivo que marca a passagem de um tempo de domínio para um tempo de incerteza. A referência à experiência prévia – “*nove anos*” – sustenta a posição de um sujeito-professor que não fala do lugar do despreparo, mas de um deslocamento forçado de um saber legítimo para um saber em suspenso.

Na SD3, a formulação “*começar do zero*” não funciona como marca de um início absoluto, ainda que se anuncie como tal. Para a Análise de Discurso, nada começa do zero: todo dizer se inscreve em uma memória discursiva, mesmo quando se produz como ruptura. Nesse sentido, o funcionamento dessa expressão desloca-se da ideia de criação inédita para a de descontinuidade em relação a uma ordem anterior de saberes e práticas. Ao dizer que começa “*do zero*”, o SPS3 inscreve o efeito de uma ausência: a falta de memória institucional, de acúmulo pedagógico, de amparo formativo. Esse gesto de linguagem funciona, assim, como testemunho de uma quebra, não no sentido de vazio, mas de apagamento do que sustentava anteriormente a posição docente no campo disciplinar. Quando o SPS3 afirma que “*não estava acostumada*”, o que se inscreve não é apenas uma dificuldade, mas a marca de um deslocamento, de uma exigência que se apresenta como estranha ao seu campo de saber e, por isso, também à sua identificação profissional. É nesse ponto que a descontinuidade se faz ouvir: não como ausência total de sentido, mas como ruptura com o fio de significação que antes ampara o trabalho docente.

Esse dizer é atravessado pelo interdiscurso, o “sempre já dito” (Orlandi, 1999 [2020], p. 29), que sustenta os sentidos do presente, na medida em que remete a um discurso anterior que reconhecia a disciplina de Língua Portuguesa como espaço legítimo de saber escolar, com conteúdo definido, metodologias recorrentes e avaliação regular. O contraste com o Projeto de Vida não é apenas um contraste de conteúdo, mas de condições ideológicas de funcionamento: o primeiro é ancorado numa formação disciplinar e acadêmica, o segundo em um modelo de intervenção comportamental com forte inspiração em discursos empresariais e de desenvolvimento pessoal, como mostram estudos sobre os materiais que sustentam esse componente (Demogalski; Silva, 2023).

A expressão “*começar do zero*”, portanto, funciona como uma metáfora do esvaziamento curricular e identitário, em que o saber acumulado não se transfere, não tem valor, não serve de referência. O SPS3 se vê lançado a um espaço novo que não reconhece sua formação, deslocando-o de sua posição anterior. Esse deslocamento, entretanto, não se dá sem marca: ao confessar sua dificuldade e expor sua insuficiência em outro lugar, o SPS3 resiste ao apagamento de sua trajetória e reinscreve sua experiência como memória discursiva subterrânea, nos termos de Pollak (1989). Há ainda um funcionamento interessante da marca “*confesso*”, no início da sequência. Este vocábulo convoca um lugar de enunciação marcado pela franqueza,

pela admissão de um incômodo – como um dizer que poderia não ser dito, mas que, ao ser enunciado, adquire força de testemunho

Por fim, a formulação na SD3, *“porque é uma coisa que eu não estava acostumada a trabalhar”* funciona como contraponto à política que pretende que os professores transitem livremente entre áreas e componentes. O testemunho docente, ao marcar esse não-lugar, desestabiliza a narrativa de fluidez e adaptabilidade que sustenta a reforma curricular, operando como resistência discursiva não pela via do embate direto, mas pela via da enunciação de um mal-estar institucionalizado.

## 5 Considerações finais: o testemunho como insistência e do dizer

Os dizeres analisados neste artigo funcionam como gestos que se inscrevem na linguagem a partir de um lugar de deslocamento e de reconfiguração. Não se trata apenas de falas sobre o trabalho docente, mas de testemunhos que materializam o esforço de significar a si e ao mundo escolar num momento em que a política educacional se organiza por lógicas de fragmentação, flexibilização e adaptação permanente. Nessas condições de produção, o testemunho torna-se não apenas possível, mas necessário, pois produz memória e reposiciona o sujeito-professor frente às injunções que o convocam a uma performance que muitas vezes desconsidera sua própria trajetória.

A importância desses testemunhos reside no modo como eles funcionam discursivamente como deslocamentos na ordem do dizível. Eles não se oferecem como resposta ou solução, mas como interrupção. Cada gesto de fala analisado, ao dizer *“do nada”*, *“solitariamente”*, *“nada, nada, nada”*, *“começar do zero”*, funciona como materialidade que carrega, além do presente vivido, a memória de exclusões, de silenciamentos e de improvisações. O testemunho, nesse funcionamento, produz efeitos de sentido que deslocam a imagem do sujeito-professor adaptável, empreendedor e resiliente, sustentada pela política do Novo Ensino Médio.

A partir das análises desenvolvidas, foi possível compreender que o testemunho desses sujeitos-professores funciona como uma forma de inscrição no discurso daquilo que resiste à naturalização da precariedade. O testemunho, tal como compreendido a partir de Mariani (2016), não recobre um vivido com palavras estáveis, mas perfura o tecido da linguagem com um dizer urgente, marcado pela tentativa de não deixar esquecer. Esse dizer se faz memória discursiva, no sentido proposto por Orlandi ([1999] 2020), ao reinscrever o sujeito em posições que desafiam a homogeneidade pretendida pelo discurso hegemônico. Falar, nesse contexto, é ocupar um lugar político no discurso: é significar-se como sujeito que tenta sustentar o que foi vivido sem que esse vivido seja imediatamente domesticado pela lógica da reforma.

Foi possível interpretar que o testemunho se organiza como resistência discursiva, não por confrontar diretamente a política educacional, mas por inscrever sentidos que não se alinham à linearidade da promessa de inovação. Nas fissuras do dizer, nos deslizamentos da linguagem, nas metáforas mobilizadas para tentar nomear o que escapa, o sujeito-professor deixa marcas de um processo de significação que não coincide com a posição que lhe foi designada. É aí que o testemunho ganha força: ele desestabiliza, exige escuta, e convoca novas formas de compreender o trabalho docente.

Esses testemunhos colocam em circulação uma outra memória da escola, uma memória subterrânea (Pollak, 1989) que se faz ouvir mesmo quando o discurso dominante tenta reiteradamente apagá-la. Eles operam como contra efeito ao apagamento simbólico das condições concretas da docência, à descontinuidade formativa, à solidão da prática e ao deslocamento do sujeito para espaços que exigem performar um saber que não foi historicamente construído com ele. O dizer do sujeito-professor, nesses testemunhos, assume o papel de reinscrever a experiência vivida no interior de um jogo discursivo marcado pela assimetria entre o que se impõe e o que se sustenta.

Assim, o testemunho não apenas informa: ele ressignifica. Ao circular como enunciado, ele reorganiza a memória discursiva sobre o que é ensinar, sobre o que é ser professor, sobre o que pode uma escola pública. As análises realizadas apontam que há, na linguagem dos sujeitos-professores, um movimento que, mesmo atravessado por precariedades, sustenta a existência de uma prática que insiste. Ensinar, nesse cenário, funciona como gesto que demanda mais do que competência: exige inscrição, desorganização e rearticulação constante de sentidos.

Concluir este texto não significa encerrar os sentidos que nele circulam, mas deixar aberto o campo das interpretações possíveis. O que aqui se analisou mostra que o testemunho dos sujeitos-professores se constitui como gesto ético-discursivo, operando com a força de uma memória que insiste e que, ao se inscrever, torna visível o que a política tenta tornar invisível. Escutar essas falas não é tarefa neutra: é assumir que, mesmo nas margens da linguagem, mesmo quando a fala hesita, o sujeito continua se significando e, nesse movimento, resiste.

## Contribuição dos autores

A autoria deste artigo resulta da articulação entre diferentes lugares de produção acadêmica. Irene Cristina Kohler, doutora, inscreve-se pela elaboração das análises discursivas, pela sistematização do *corpus* e pela escrita do texto, fruto de sua pesquisa de doutorado. Sua contribuição envolve a mobilização de referenciais teóricos e a problematização das condições de produção que atravessam os dizeres analisados. Já Ângela Derlise Stübe, docente e orientadora, participa como coautora pela interlocução crítica constante, pelo acompanhamento do processo investigativo e pela sustentação teórica que permitiu o aprofundamento das análises. Nesse gesto de escrita compartilhada, a coautoria se configura como espaço de diálogo e de construção conjunta, em que experiência e formação se entrecruzam para sustentar a produção científica.

## Agradecimentos

A autora Irene Cristina Kohler agradece ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU/FUMDES/Pós-graduação), mantido pelo Governo do Estado de Santa Catarina por meio da Secretaria de Estado da Educação, pela concessão da bolsa de estudos por meio da Chamada Pública 261/SED/2022, a qual possibilitou a dedicação à pesquisa e a realização deste trabalho.



## Referências

- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 34, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 5 mar. 2025.
- DEMOGALSKI, T.; SILVA, M. R. da. O instituto Ayrton Senna e a reforma do ensino médio: uma análise dos materiais produzidos para o Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) em Santa Catarina. *Revista Exitus*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. e023045, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1D2216>.
- FERNANDES, C; VINHAS, L. L. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190101-DO0119>.
- GUILHAUMOU, J; MALDIDIER, D; ROBIN, R. *Discurso e Arquivo*: Experimentações em análise de discurso. Tradução de Carolina P. Fedatto, Paula Chiaretti. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.
- KUENZER, A, Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>.
- MARIANI, B, S, C. Testemunho: um acontecimento na estrutura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 48-63, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v12i1.5890>.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020 [1999].
- PAYER, M, O. Escrever, (d)enunciar a verdade, sugerir sentidos. In: MARIANI, B. (org.). *As escritas e os escritos*: reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 59-70.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1988].
- PFEIFFER, C. R. C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. *Revista Investigações*, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 7-25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.51359/2175-294X.2018.237561>.
- PFEIFFER, C; SILVA, M, V, da; PETRI, V. Língua escolar: afinal, que língua é essa? *Revista Ecos*, Dourados, v. 27, n. 2, p. 117-152, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30681/issn23163933v27n02/2019p117-152>.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>. Acesso em: 22 set. 2025.