O silenciamento e a censura no discurso pedagógico escolar das décadas de 60 e 70: Reverberações nos saberes e práticas de sujeitos no sistema atual de ensino Brasileiro

The silencing and the censorship in the sixties and seventies school pedagogic speech: Reverberations in the knowledge and practices of subjects in the current Brazilian educational system

DOI: 10.46814/lajdv4n1-015

Recebimento dos originais: 01/01/2021

Aceitação para publicação: 28/02/2022

Filomena Elaine Paiva Assolini

Pós-Doutora em Linguística e em Literatura

Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo- FFCLRP-USP-Departamento de Educação, Informação e Comunicação-DEDIC
Rua André Veloni, 46- Parque dos Bandeirantes- CEP 14 090 450- Ribeirão Preto- SP
E-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br

Juliana Cássia de Sousa Yamaguti

Mestrado em Educação

Coordenadora pedagógica na EEEF Prof.^a Anna Gomes (SEDU/Espírito Santo).
Avenida dos Bandeirantes, 3900. Bairro Monte Alegre. CEP: 14040-901
Ribeirão Preto - SP -Brasil
E-mail: jcassias@hotmail.com

Rafael Cardoso de Mello

Formação acadêmica mais alta Mestre em História (Doutorando em Educação- USP)
Centro Universitário Barão de Mauá-Ribeirão Preto.
End. R. Nicanor Ferreira Viana, 160 ap14. Jd. Flórida, Ribeirão Preto, SP.
E-mail: cardosodemello@usp.br

RESUMO

Fundamentados na Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana, apresentamos resultados de uma pesquisa que investigou o processo de produção de sentidos nas décadas de 60 e 70, em especial, nos materiais didático-pedagógicos utilizados por sujeitos-professores nas aulas de Educação Moral e Cívica. Nosso *corpus* é constituído por livros didáticos dessa disciplina, e também de depoimentos escritos por sujeitos-professores inseridos atualmente no sistema de ensino brasileiro. Observamos vestígios de silenciamento e de interdição de sentidos nos dizeres desses profissionais, em situações de formação continuada. Entretanto, vimos que o discurso dos professores produz também resistências, deslocamentos e outras significações. Sendo assim, defendemos a educação escolar que ofereça, aos educadores e educandos, oportunidades de dizerem(-se), a fim de que possam escutar e estranhar os sentidos que (re)produzem, ressignificando-os se necessário.

Palavras-chave: análise de discurso, regime ditatorial, prática pedagógica.

ABSTRACT

Based on the Pecheux's French Matrix Speech Analysis, we present the results of a research that investigated the meanings production process, in particular, of didactic-pedagogic materials used by subject-teachers during the classes of Moral and Civic Education, in the sixties and seventies. Didactic books of its classes constitute our corpus by written testimonies of subject-teachers, inserted in the current Brazilian educational system. We observed traces of silencing and interdiction of meanings in the subject-teachers sayings, in situations of continuing education. This way, we defend the school education that provides educators and learners opportunities to (self) say, in order to be able to listen and wonder at the meanings they (re)produce, redefining them, if necessary.

Keywords: speech analysis, dictatorship regime, pedagogic practice.

1 INTRODUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A preocupação com os sentidos produzidos e silenciados, ao longo do regime ditatorial brasileiro, particularmente no contexto escolar, instigou-nos à realização de uma pesquisa que investigou os silenciamentos e interdições de sentido presentes em materiais didáticos utilizados por sujeitos-professores na disciplina Educação Moral e Cívica, entre 1965 e 1970. Nosso objetivo é pensar no processo de produção de sentidos, buscando compreender as implicações desse processo na constituição de identidades do sujeito-professor inserido no sistema de ensino brasileiro atual, em particular, no ensino fundamental.

Para concretizar nossa investigação, teremos como base a Análise de Discurso (AD) de matriz francesa, e alguns conceitos do arcabouço teórico da Análise de Discurso francesa (pecheuxtiana) serão apresentados mais adiante. Exporemos brevemente o contexto histórico-social, cultural e ideológico com o propósito de explicitar as condições de produção nas quais foi criada a disciplina de Educação Moral e Cívica.

Em seguida, discorreremos sobre alguns aspectos metodológicos da AD pecheuxtiana, que nos permitiram observar os modos de construção do imaginário nos diferentes efeitos de sentido das sequências do discurso, além de trabalhar com as múltiplas e heterogêneas formações discursivas e suas formulações ideológicas, nas quais estão inseridos os nossos sujeitos, cujas identidades são afetadas pelos dizeres e censuras de um período que ainda merece ser revisitado. No terceiro momento do artigo, traremos nossos gestos de interpretação e análises.

2 ENTRE SAUSSURE, MARX E FREUD: POR UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA

São três as bases de conhecimento que constituem a Análise do Discurso de matriz francesa: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Tal campo teórico, gestado na década de 60, no auge do domínio triunfante do estruturalismo – paradigma teórico-metodológico –, foi o responsável por nortear as atividades de pesquisa nos campos das ciências humanas e sociais. Esse paradigma explora as inter-relações por meio das quais o significado é produzido dentro de uma cultura.

O estruturalismo linguístico destaca-se no centro desse paradigma, visto que a Linguística, fundada por Ferdinand de Saussure (1916/1974), oferece subsídios para que a língua seja estudada a partir de suas regularidades. Para o autor, a língua é apreendida no interior da estrutura interna de um sistema fechado sobre si mesmo, sendo um objeto passível de rigorosa análise científica.

Já em relação à Linguística, problematizamos o corte saussuriano, posto que a ruptura teórica feita por Saussure entre língua e fala bastou para que se constituíssem a fonologia, a morfologia e a sintaxe, mas não serviu para colocar obstáculo, nem frear o retorno da semântica ao empirismo. Pêcheux propõe sair do empirismo e centralizar a análise na semântica, considerando a linguagem como discurso. Nessa perspectiva, a língua passa a ser concebida “como um sistema sintático, intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade, como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1990, p. 63).

No que concerne ao materialismo histórico, salientamos a releitura feita pelo filósofo Louis Althusser. Segundo esse estudioso, existe um real da história que não é transparente ao sujeito. Assim, os homens fazem sua própria história, mas “(...) não a fazem a partir de elementos livremente escolhidos, em circunstâncias escolhidas por eles, mas em circunstâncias que eles encontram imediatamente diante de si, dadas e herdadas do passado” (ALTHUSSER, 1978, p. 70).

Um conceito nuclear para a teoria althusseriana é o de ideologia, por ele concebido como “uma relação imaginária que os homens mantêm com suas condições de existência” (ALTHUSSER, 1994, p. 87). A ideologia só se efetiva no âmbito de um aparelho ideológico material, que prescreve práticas e rituais ao sujeito. Por sua vez, com Sigmund Freud, emerge a ferida narcísica: a revelação da existência do inconsciente, fazendo cair por terra a ideia de um sujeito centrado na consciência. Ao contrário, o “eu” está submetido à força do inconsciente, e como diz o próprio autor: “o ego não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 1933, p. 56).

Na década de 60, Jacques-Marie Émile Lacan percebeu que a psicanálise praticada distanciava-se cada vez mais dos postulados e ensinamentos freudianos, uma vez que “se tornava gradativamente uma espécie de psicologia adaptativa do sujeito, principalmente nos Estados Unidos” (LONGO, 2006, p. 41). Por esse motivo, voltou sua atenção à importância crucial de Freud sobre a linguagem, visto

que o inconsciente está completamente envolvido nela e sobre ela. Nesse retorno, Lacan (1998, p. 25) afirmou que: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, ou seja, funciona segundo as mesmas regras da linguagem. Entretanto, é importante esclarecer que essa afirmação não é do campo da linguística, mas da “Linguisteria” (linguística + histeria), sendo que a histeria é sempre inerente ao discurso do analisando.

Saussure, Marx e Freud são os ícones dessas três teorias que se entrelaçam e geram novos conceitos de língua, ideologia e sujeito, dos quais deriva o objeto discurso, que “não é o dado empírico, que é diferente do enunciado, que é diferente de texto, que coloca o linguístico em articulação com a História” (GREGOLIN, 2007, p. 5). É, portanto, nesse intrigante objeto simbólico e histórico – o discurso – em que se inscreve a língua, que se detém à AD, que não se resigna às evidências de sentido. Nesse contexto, um conceito imprescindível é o de língua, por nós entendido não só na dimensão de sua estrutura, mas também na do acontecimento. Essas duas dimensões não se separam. Sendo assim, trabalhamos com uma língua marcada por falhas, equívocos, ambiguidades, e na qual se inscreve a história.

Com relação aos sentidos e ao modo como a AD percebe-os em sua constituição e funcionamento, é oportuno assinalar um postulado elementar de Pêcheux (1975, p. 160): “o sentido não existe em si mesmo, isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”.

Os sentidos são criados a partir de confrontos de relações que são fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada as instituições (cf. ORLANDI, 1988). É preciso acrescentar que os espaços institucionalizados são responsáveis pela legitimação e conservação dos sentidos.

Outro conceito basilar é o de sujeito entendido como duplamente interpelado: pela ideologia e pelo inconsciente. O sujeito do inconsciente é um efeito do significante, pois ele está submetido aos significantes que lhe sucedem; o sujeito está apagado nos significantes que com ele se encadeiam. Chama-se isso de “afânise do sujeito” (LACAN, 1964 [1998]).

Além desses conceitos, é imprescindível explicitarmos também os conceitos de memória social e memória discursiva, que contribuirão sobremaneira para compreender as reverberações dos sentidos produzidos no período da ditadura militar nos dizeres atuais de sujeitos-professores.

Em relação à memória social, podemos conceituá-la como:

um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos, sendo que, como resultado ou processo, ocorre a predominância de

uma de tais interpretações e um (às vezes, aparente) esquecimento das demais (MARIANI, 1998, p. 34).

Assim, podemos dizer que um sujeito-leitor está submetido inconscientemente a uma memória social que o conduz a um determinado movimento e/ou gestos de interpretação que estabelecem a predominância de um sentido em detrimento de outros. De acordo com o nosso entendimento, dependendo das condições de produção, o sujeito poderá ou não interagir com tais lacunas e construir ou não a “sua” leitura. No caso do regime ditatorial brasileiro, a censura afeta negativamente os gestos interpretativos do sujeito-professor e do sujeito-estudante.

Sobre o conceito de memória discursiva, no âmbito da AD, por Courtine (1981), destacamos que deve ser entendida no sentido de que toda produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas. Na perspectiva da AD, a memória discursiva é distinta de memorização psicológica ou cognitiva. O pesquisador nos traz a noção de memória discursiva como referente à existência histórica do enunciado, no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos, dando origem a novos atos. Orlandi (1999), por sua vez, afirma que a memória discursiva é 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 de palavra (p. 31).

Apresentada essa tessitura teórica, dedicar-nos-emos a discorrer sobre alguns acontecimentos importantes das décadas de 60 e 70.

3 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E IDEOLÓGICO

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995), o século XX foi especialmente marcado por conflitos e revoluções que redefiniriam o curso da história, sobretudo os que decorreram ao longo das décadas de 60 e 70, como o *Love Power*, a revolução feminista e os movimentos civis, o Concílio Vaticano II e a Guerra do Vietnã.

Na América Latina, as ditaduras no Chile e na Argentina apertaram o cerco contra os movimentos sociais, temerosas que tais manifestações indicassem aumento significativo da ideologia soviética. Por outro lado, o caso do Brasil é emblemático. Em 1964, a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” ficou imortalizada como um evento em que a classe média brasileira declarou seu receio de uma possível revolução. Em abril do mesmo ano, os militares tomaram o poder por meio de um golpe de Estado, em nome da manutenção da ordem (e do progresso). Em 1968, como resposta aos Atos Institucionais, a sociedade realizou a “Marcha dos Cem Mil”. Instaurada a crise entre governo e diversos setores da sociedade civil, o clima de instabilidade se fez em forma de censura em várias frentes: jornais, revistas e televisão. Com o AI-5, a máquina de repressão teve a chance de ir à caça, assinala Elio Gaspari (2002), em “A Ditadura Envergonhada”.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E DO DISPOSITIVO ANALÍTICO

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por livros didáticos de Educação Moral e Cívica (EMC), anotações pessoais e impressos sobre a disciplina EMC, cartilhas, letras de hinos, canções e diários de classe utilizados por professores em suas práticas pedagógicas nas décadas de 60 e 70. Esses materiais e os depoimentos orais de três professores, que ministraram aulas nesse período, foram por nós coletados, em 2019, quando iniciamos essa investigação.

Integram também esse *corpus* depoimentos escritos de trinta e cinco professores da Educação Básica, que ministram aulas no sistema atual de ensino brasileiro, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em diferentes cidades do estado de São Paulo. Esperávamos encontrar nos depoimentos somente relatos e descrições de atividades pedagógicas de interpretação, mas percebemos que as narrativas salientavam queixas e desabafos sobre “o não poder dizer”, no contexto escolar.

A ênfase metodológica deu-se na relação entre intradiscursão (fio do discurso) e interdiscursão (exterioridade), tais como concebidos por Pêcheux (1995). O fio discursivo permite-nos buscar discursos-outros, posto que nos remete à rede complexa de formações discursivas, nas quais todo dizer está inserido, dando-nos pistas para que possamos compreender o interdiscursão, compreendido como “todo conjunto de formulações feitas e esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 1999, p. 33). As investigações realizadas com base na AD reconhecem e valorizam pistas que poderiam ser desprezadas ou negligenciadas, uma vez que não seriam passíveis de atenção, pesquisa e análise.

O discurso, segundo Foucault (1969), é caracterizado por um “jogo de contradições” e “certa regularidade”. Sendo assim, para analisá-lo, é preciso fazer aparecerem e desaparecerem as regularidades e as contradições, “mostrando o jogo que jogam entre si” (FOUCAULT, 1986, p. 187). Para tanto, é exigido de nós uma escuta refinada, bem como um ir e vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise.

Nossos objetos de estudo são compreendidos como um monumento, no qual se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras e de interpretações. Nossos gestos interpretativos e análises não são definitivos, acabados, pois, certamente, haverá outros sentidos a serem desvendados, dada a natureza da língua na perspectiva discursiva: densa, nebulosa e ambígua.

5 ANÁLISES DISCURSIVAS: NOSSAS ESCUTAS E NOSSOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Recorte 1

O soldado brasileiro merece a máxima gratidão de todo o Brasil, de seu povo, de suas autoridades. Ao soldado, ainda simples, rústico e sem nenhum preparo, mas cheio de amor à

Pátria, se deve a libertação de grande parte de nosso território. (...) [em diversas guerras] o soldado brasileiro se cobriu de glórias, praticando, por todos os campos de batalha, atos de incrível heroísmo (FONTOURA, 1985a, s/página, grifo nosso).

Antes de iniciarmos as análises das Sequências Discursivas de Referência (SDRs), com base no recorte acima, convém destacar alguns aspectos.

A implantação e a obrigatoriedade da disciplina EMC foram estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Uma das finalidades da EMC seria a de “assegurar o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana”. Sob o véu de um aparente “aprimoramento curricular”, a inserção dessa disciplina no currículo escolar intensifica a administração e o controle das posições de sujeito-aluno, sujeito-professor e dos sentidos, interferindo na (des)construção das identidades de inúmeras gerações de educadores e de educandos.

A criação e a obrigatoriedade da EMC atendeu acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o *United States International for Development* (USAID). Tais acordos preconizaram a técnica, a racionalidade e o produtivismo como eixos centrais sobre os quais deveriam repousar o aparato teórico-metodológico para o ensino do então chamado ensino de primeiro grau. O tecnicismo na educação e as didáticas e práticas pedagógicas eram discursivizados como “novidades” e, como consequência, foi naturalizado o entendimento de que a docência limita-se às técnicas de ensinar. Nesse contexto, o livro didático de EMC passa a ser um instrumento para a difusão de ideais como civismo, patriotismo e subordinação.

O recorte destacado traz um trecho extraído do livro didático denominado “Calendário Cívico”, de Amaral Fontoura. Trata-se de uma obra editada muitas vezes, entre as décadas de 60 e 80, que contemplava todas as datas cívicas previstas no calendário escolar. Constatamos que são destinadas, em média, duas laudas para a apresentação de cada uma das denominadas “datas comemorativas” (como 7 de setembro e 15 de novembro). E, para a data correspondente ao dia 25 de agosto, “dia do soldado”, são disponibilizadas cerca de seis páginas escritas, destinadas a exaltá-lo. Considerando que o discurso pedagógico escolar tende para a paráfrase, isto é, para a reprodução de sentidos prefixados, segundo Orlandi (1987), não poderíamos deixar de notar que as datas são concebidas e trabalhadas pedagogicamente como “dados” que não têm história, ao contrário dos “fatos” que nos conduzem à existência das memórias histórica e discursiva.

Iniciando as análises das SDRs, temos: “Ao soldado, ainda simples, rústico e sem nenhum preparo, mas cheio de amor à Pátria, se deve a libertação de grande parte de nosso território”, e observamos que o (re)produtor dessas sequências enaltece o sujeito “soldado”, colocando-o em uma posição heróica, a quem “se deve” a “libertação de grande parte de nosso território”. Essas formações discursivas cruzam-se com as que imaginam o profissional soldado como um sujeito “ainda simples,

rústico e sem nenhum preparo, mas cheio de amor”. A conjunção coordenativa adversativa, “mas” em: “mas cheio de amor”, produz um efeito de sentido de compensação em relação aos atributos que o desqualificam profissionalmente.

Vale lembrar que a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux (1995) chama de forma-sujeito. A forma-sujeito é o sujeito interpelado ideologicamente, ou, o sujeito necessariamente constituído pela ideologia. Já Althusser (1994), na sua definição de forma-sujeito afirma que: “(...) a forma-sujeito é (...) a forma da existência histórica de todo indivíduo, agente de práticas sociais”.

A análise das formações ideológicas que projetam as formações discursivas, nas quais se inscreve o autor do recorte acima, permite-nos articular as contribuições de Foucault (1996) a respeito dos dispositivos de saberes e poderes de que se valem as instituições, ao que Orlandi (1998) denomina “Identidade Linguística Escolar” (ILE), ou seja, “a aquisição de discursos produzidos por e na língua que falamos na escola nos situa em um conjunto de saberes (leia-se de *dizeres*), que constituem a escolaridade” (p. 206). Esse conjunto de saberes estava sob a égide de uma concepção behaviorista de ensino e aprendizagem, que indicava um trabalho pedagógico pautado, por exemplo, na repetição de exercícios e atividades, cópias, ditados e chamadas orais, realizadas com o objetivo de verificar se, de fato, o aluno havia memorizado os conteúdos, ou, na formulação de Orlandi (1998, p. 208): “(...) no exercício mnemônico que não historiciza o dizer (...)”.

Instaura-se o que Orlandi (1992) define como “silêncio local”, sendo sua manifestação mais observável a “política do silêncio”. A consequência imediata do silêncio local é a censura, a interdição ao dizer. Assim, “a censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que do dizível *não* deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala” (1992, p. 79).

Como no discurso o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, o mecanismo de censura, ao produzir recortes nos dizeres dos sujeitos, afeta, de imediato, suas identidades como sujeitos do discurso, pois, como bem nos mostra Pêcheux (1975), a identidade resulta de processos de identificação, visto que o sujeito deve inscrever-se em uma, e não outra, formação discursiva para que suas palavras façam sentido. Capturados ideologicamente, estudantes e professores aprenderam, “através” de um ensino que correspondia aos ditames do discurso pedagógico escolar vigente, que o(s) sentido(s) não tem(êm) história(s) e que existe neutralidade nos signos e nas manifestações da linguagem de maneira geral.

Considerando que o interdiscurso está intrincado no complexo de formações ideológicas e fornece a “cada sujeito” a sua “realidade”, como sistema de evidências e de significações “percebidas-aceitas-experimentadas” (PÊCHEUX, 1995, p. 162, aspas do próprio autor), não poderíamos deixar de assinalar que pensamos na (des)construção de um currículo escolar como um espaço político, vinculado

às relações de poder. Esse espaço, onde são fixadas posições específicas de sujeito e as leituras encaminhadas a direções preestabelecidas, é utilizado argutamente pelo governo militar, que dele se valia para sustentar e propagar ideologias que agradavam ao *status quo*. Como diz Pêcheux (1997): “nunca faltam os bons espíritos se dando por missão livrar os discursos de suas ambiguidades, através de um tipo de terapêutica da linguagem que fixará, enfim, o sentido legítimo das palavras” (PÊCHEUX, 1997, p. 60).

Dando prosseguimento, deter-nos-emos agora nos recortes de outro livro didático, “Atividades de Educação Moral e Cívica”, de Silva e Bertolin.

Recorte 2

Existe, em cada um de nós, uma voz interior que nos alerta sobre o que devemos e não devemos fazer. Quando agimos mal, essa voz interior repreende-nos e nos culpa, porém, se praticamos o bem, ela nos aprova e nos torna felizes. As pessoas que deformam ou perdem a consciência moral se tornam antissociais e perigosas por não possuírem mais aquela norma interior que aponta o certo e o errado. Deus é o criador da natureza e do homem, então podemos concluir que a consciência é a voz de Deus em nós (SILVA e BERTOLIN, sem data, p. 12, grifo nosso).

Nas sequências discursivas assinaladas, é possível observar que a conjunção “quando”, na oração: “Quando agimos mal, essa voz interior repreende-nos e nos culpa, porém, se praticamos o bem, ela nos aprova e nos torna felizes”, produz o efeito de sentido de ameaça; as consequências decorrentes de “más” ações seriam a repreensão e a culpa, de acordo com a formação ideológica cristã.

Torna-se importante enfatizar que a interpelação do indivíduo em sujeito é decorrente do apagamento da inscrição da língua na história. A conjugação desse par língua e história é responsável pelo processo de significação, por isso, dizemos em AD que a ideologia se relaciona e se liga inextricavelmente à interpretação, que, no enfoque discursivo, é compreendida para além de um simples ato de decodificação de signos. Falar em interpretação é falar em leitura de vestígios que nos permitam compreender e explicitar o modo como são construídos os efeitos de sentidos.

À problemática acima, soma-se o fato de muitos sujeitos-professores não se entenderem como profissionais da educação capazes de refutar o que está posto nos livros didáticos. Esse imaginário, marcado pela falta de subsídios teóricos e políticos para acrescentar ou se contrapor ao que lhes é proposto por esses materiais, faz com que permaneçam na condição de sujeitos “escreventes” (Pêcheux, 1997). Essas condições de produção afetam negativamente as identidades dos sujeitos-professores, levando-os a se inscreverem em formações discursivas que os fazem entender-se não como profissionais da educação, mas como “mãe”, “tia”, “avó”, acatando a imagem de docência como sacerdócio e promovendo a perpetuação de formações ideológicas nas quais predominam a ideia de “professor-doador”, componente que vem contribuindo com o desprestígio da docência como profissão, como elucidam Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Imbérron (2010).

Considerar a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia nos conduz àquilo que, em AD, denominamos “ilusão ou esquecimento discursivo do sujeito”, ou seja, imaginamos que somos a fonte do que dizemos, quando, na realidade, a produção do discurso se dá pelo exterior, pelo interdiscurso. Nesse processo, não há condições favoráveis de produção nem para o sujeito-estudante, nem para que o sujeito-professor possa inserir-se em formações discursivas que lhes permitam sequer desconfiar dos sentidos apresentados como óbvios.

Na sequência discursiva do livro acima citado: “as pessoas que deformam ou perdem a consciência moral se tornam antissociais e perigosas”, chama-nos a atenção o significante “deformam”, que conduz ao pensamento de “tirar da fôrma” os sentidos cristalizados, o que possibilitaria, tanto para a posição de sujeito-estudante, como para de sujeito-professor, desprenderem-se dos sentidos literais e fazerem fluir outros sentidos.

Instiga-nos também o significante “perigosas”, atributo daqueles que “deformam a consciência moral”. Perigosos(as), porque se atrevem a interpretar e, ao fazê-lo, “deformam”, produzem outros sentidos. Nessa linha de pensamento trazemos Pêcheux (1995), particularmente quando nos fala sobre as três modalidades distintas de identificação do sujeito, com o Sujeito (universal). Interessam-nos especialmente as duas primeiras modalidades que caracterizam, respectivamente, o discurso do bom sujeito e o discurso do mau sujeito, de acordo com as palavras do próprio autor.

A primeira modalidade consiste em uma superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do *livremente consentido*. Essa superposição caracteriza o bom sujeito. Nessa modalidade, o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito se identifica em seu discurso e esse sujeito sofre cegamente essa determinação.

A segunda modalidade caracteriza, ao contrário, o discurso do “mau sujeito”. O sujeito da enunciação, por meio de uma tomada de posição de separação, volta-se contra o que o sujeito universal pensa. Nessa outra posição, questiona o que lhe é apresentado como evidente.

A essas duas modalidades o filósofo acrescenta uma terceira: a de desidentificação, ou seja, a de uma tomada de posição não subjetiva, que “constitui um trabalho (transformação-deslocamento) da forma sujeito e não sua simples anulação” (PÊCHEUX, 1995, p. 216).

A observação atenta permite-nos dizer que o conjunto de formações imaginárias específico dessa formação social, sobre as quais se assenta o recorte em questão, pressupõe a existência do “bom” e do “mau” sujeito. O bom, aquele que se subordina às formações discursivas determinadas pelas formações ideológicas vigentes, por meio do medo, do pavor e da temência a Deus. O mau, aquele que indaga à plena identificação com o sujeito universal, filia-se às formações discursivas que colocariam

em xeque aqueles que compunham a elite intelectual. Feitas essas discussões, voltemos à nossa inquietação, a respeito do significante “perigosas”.

Há suposição, por parte do autor do livro didático, segundo o qual haveria resistência, confronto, embate, advindos do sujeito-professor e do sujeito-estudante. Não poderia ser diferente, pois, “onde há poder, há resistência”, segundo Foucault (1996b), até porque processo de assujeitamento algum pode ser completo ou imutável, pois o sujeito não está fixado em uma única posição discursiva.

O atravessamento no intradiscurso do discurso religioso tenta fazer com que não haja o trabalho histórico do sentido. A resistência, a ruptura do “mau” sujeito se daria justamente por meio de gestos que lhe permitiriam deslocar os sentidos legitimados.

Nesse embate de relações de forças e sentidos, observamos que ao DPE, que tem a imagem dos sujeitos professor e estudante subordinados às formações discursivas com as quais se identificam cegamente, contrapõem-se novos gestos interpretativos desses sujeitos. Para corroborar as nossas discussões, apresentamos o argumento seguinte:

A prática discursiva do sujeito é dupla e contraditoriamente afetada: por um lado, a interpelação ideológica o conduz a ocupar uma posição enunciativa, portanto a identificar-se com uma Formação Discursiva, podendo assim, retomar ou resistir a rituais socioenunciativos já existentes; entretanto, o fato de ele mesmo ser levado a ocupar mais de uma posição enunciativa (sendo afetado pelos efeitos de sentidos ideologicamente produzidos em outras situações de interlocução) pode produzir o estilhaçamento do ritual de retomada das formas de dizer. Qualquer ritual pode se estilhaçar no lapso, ou seja, em um evento/acontecimento discursivo imprevisível, podendo vir a deslocar os processos nunca inteiramente completos nem perfeitos de assujeitamento (MARIANI, 1998, p. 34).

No âmbito dessa reflexão, gostaríamos de mencionar alguns “opositores” do governo militar, como os membros dos grupos de resistência do MR8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro) e VAL-Palmares (Vanguarda Armada Revolucionária), considerados “subversivos”, “exemplos negativos”, “maus” sujeitos. O destaque a esses grupos deve-se à sua resistência às formações sociais que insistiram em silenciá-los, impondo-lhes diferentes tipos de censura. Entretanto, cabe salientar que “(...) a censura é um sintoma de que ali pode haver outro sentido” (ORLANDI, 1992, p. 121).

Nossas análises evidenciam que a instituição escolar luta para permanecer surda aos sentidos produzidos por sujeitos que, de diferentes formas, não se filiaram às redes de sentido que compreendem o regime ditatorial como realidade possível e natural. O recorte analisado ilustra que os sentidos, a despeito da inércia por parte da escola ao escutar somente os que são por ela selecionados, tidos como “corretos” e “ideais”, continuam escorregadios, escapando às vãs tentativas de um sujeito que acredita poder alojá-los num desenho ou numa configuração predeterminada.

Prosseguindo com o nosso trabalho, deter-nos-emos aos depoimentos escritos de sujeitos-professores.

DEPOIMENTO 1

Tem mesmo muita formação continuada. Se quiser, o professor pode fazer curso todo mês, toda semana, na verdade. Só que falar mesmo, ele não pode. Tem muita hipocrisia... Parece que os formadores querem só ouvir que dá tudo certo, que a sala de aula é perfeita. Gente, pelo amor de Deus, as coisas não são assim. Tem problemas todo dia na sala de aula. É sobre eles que nós deveríamos falar e pensar nos cursos de formação continuada e não apenas nos comportarmos como bobos que fingem que está tudo bem... Nós precisamos falar e contar e dizer sem restrições, não somos pecadores, somos professoras e estamos fazendo nosso trabalho honestamente. É isso, olha, é isso, mesmo, veja tem muita restrição da secretaria aos órgãos de ensino para nós, para o nosso jeito de agir e de fazer a nossa tarefa, por isso querem nos calar! (sujeito-professor GIPR Número 356, grifos nossos).

Chama-nos a atenção a sequência discursiva “só que falar mesmo, ele não pode”. Destacamos o advérbio “mesmo”, que, ao acompanhar o verbo falar, produz um efeito de sentido de que esse “falar” poderia enunciar sentidos contrários ou discordantes àqueles legitimados pelo órgão de ensino. Sendo assim, cabe-nos perguntar: em que condições de produção se dão as formações continuadas? O que pode e o que não pode ser dito e por quê?

Parece-nos que, nas formações discursivas nas quais está inscrito, o sujeito-professor sente-se indignado, revoltado com as (im)possibilidades de dizer(-se), posto que não lhe são indiferentes os gestos de censura e de interdição da SME. Se tivermos em mente que os órgãos voltados para a educação buscam (cor)responder às expectativas, ditames, normas e regras advindos do discurso oficial de instituições às quais são subordinados, no caso, o MEC, podemos pensar em uma suposta formação continuada que reproduz, sem questionamento crítico algum, o que é imposto pelo órgão “superior”, que, hierarquicamente, estaria acima da SME.

Vale destacar que, para Pêcheux (1975) e Orlandi (1999), as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita ao equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens do sujeito, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. No caso em análise, podemos dizer que a posição de sujeito interlocutor (órgão de ensino) pressupõe/imagina um locutor (sujeito-professor) submisso. Tal pressuposição, naturalizada no e pelo discurso oficial vigente, contribui para um perverso mecanismo de silenciamento.

Dando sequência à análise: órgãos de ensino têm um funcionamento discursivo que, imaginariamente, é conferido a eles o poder de dizer “a” verdade, que aparece como sendo única, produzindo efeitos e sentidos que promovem a crença de que determinado conteúdo ou saber específico, deve necessariamente ser apreendido e reproduzido pelo sujeito-professor. Essas formações discursivas remetem-nos às formações ideológicas que nos autorizam a pensar no quão autoritário se constitui o discurso oficial, pois:

a história da produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes, como o bom lado da história se oporia ao mau lado; essa história está inscrita em sua especificidade, na história da luta de classes (PÊCHEUX, 1995, p. 190).

Ainda sobre a análise em questão, gostaríamos de dialogar com os filósofos Friedrich Wilhelm Nietzsche e Michel Foucault. Em concordância com o filósofo alemão Nietzsche, que se contrapõe à noção de verdade, pensada como única, fixa e irrefutável, salientamos que compreendemos verdade como:

um batalhão de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que após longo uso, parecem sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal não mais como moedas (NIETZSCHE, 1983, p. 46).

Baseado nas contribuições de Nietzsche, Michel Foucault (1996) nos ensina que, “(...) em uma sociedade como a nossa existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social” (FOUCAULT, 1996, p. 179). A verdade está intrínseca e circularmente ligada a sistemas de poder, que a (des)constroem e tornam-na inquestionável, dependendo dos efeitos de sentido (re)produzidos por um enunciado. Cada sociedade tem o seu “regime de verdade”, de acordo com Foucault (1999), isto é, existem tipos de discurso que são por ela aceitos e acolhidos como verdadeiros (FOUCAULT, 1999, p. 17).

A partir dos postulados foucaultianos, bem como da base das formulações nietzscheanas, entendemos ser impossível e falacioso falar em “a verdade”, no singular. A Nietzsche devemos a desconstrução da concepção de verdade como única, fixa, e, a Foucault, a impossibilidade de separarmos verdade de poder.

Considerando o que expusemos, “fechamos” a análise dessa sequência discursiva destacando que a interdição e o silenciamento ainda se fazem presentes no discurso pedagógico escolar, décadas após o fim do regime ditatorial. O interdiscurso não cessa de reverberar sentidos, inclusive aqueles que, suposta e aparentemente, poderiam estar adormecidos. Assim,

as redes de memória sob diferentes regimes de materialidade possibilitam o retorno de temas e figuras do passado, os colocam insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória presente. Por estarem inseridos em diálogos interdiscursivos, os enunciados não são transparentemente legíveis, são atravessados por falas que vêm do exterior – a sua emergência no discurso vem clivada de pegadas de outros discursos (GREGOLIN, 2007, p. 57).

DEPOIMENTO 2

Se cumprimos o programa oficial, conseguimos promoção, só que nem sempre o programa deles serve pra nossa realidade da sala de aula, aí começam os conflitos, pois querem nossa obediência e quando falamos muito, quando reclamamos e quando mostramos outros lados dos fatos do dia a dia da sala de aula, querem e tentam colocar zíper na nossa boca. Parece uma ditadura, só que ditadura alguma vai nos ajudar a lidar com os problemas da sala de aula, eles são muitos. (sujeito-professor VAP, grifo nosso).

Começamos a nossa análise atentando para a expressão popular “zíper na boca”, que pode ser interpretada à luz das contribuições de Tfouni (1995), sobre a questão dos “genéricos discursivos”, entendidos como:

provérbios, *slogans*, máximas, rezas, fórmulas, adivinhatórias etc., que estão profundamente arraigados em “fórmulas encapsuladas” (conforme de Lemos, 1984), resumos historicamente constituídos das experiências e atividades do homem sobre o (no) mundo (TFOUNI, 1995, p. 79).

Ainda, de acordo com Tfouni (1995), essas fórmulas genéricas têm a função de transmitir e de transportar sistemas de valores, crenças e ideologias, de geração para geração. Dessa maneira, elas constituem o interdiscurso e seu uso não pode ser tomado como um ato “aleatório” ou “descompromissado”, pois o sujeito só enuncia a partir de uma determinada formação discursiva, que projeta uma determinada formação ideológica e corresponde a ela.

A observação do genérico discursivo mostra-nos que é constituído por uma estrutura sintática cuja presença de um sujeito indeterminado dá a ele um caráter anônimo, de modo que não podemos dizer de onde vem o sentido que procura instaurar. Contraditoriamente, a ocultação do sujeito-enunciador reforça a evidência daquilo que é enunciado, pois, ao transmitir a ilusão de “completude” e de “eternidade”, oferece a possibilidade de um mundo “logicamente estabilizado” (PÊCHEUX, 1997, p. 31).

Tendo em vista que a ideologia se produz justamente na confluência da materialidade da língua com a história, podemos perceber que os genéricos veiculam sentidos que afetam os processos de significação do sujeito. As sequências discursivas enunciadas pelo sujeito-professor GIPR “querem colocar zíper na nossa boca”, “querem mesmo é nos calar” indiciam sua filiação a uma rede de memória de sentidos que retomam e atualizam as redes de sentido com relação ao período da ditadura, em particular, da censura política, que, para Orlandi (1992), foi e continua sendo internalizada, incorporada pelo povo brasileiro.

Nessa linha de reflexão, entendemos que o regime militar brasileiro produziu um discurso fundador, ou seja, aquele que

instala as condições de formações de outros, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo, em seu conjunto, um complexo de formações discursivas, uma região de sentido, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade (ORLANDI, 1993, p. 10).

A análise do intradiscurso do depoimento 2 indicia também que o significante “ditadura” remete a uma memória histórica na qual o sentido de ditadura fixado, e, portanto, predominante em nossa formação social, é o de um governo autoritário e controlador, que deixou marcas cujas repercussões afetam a construção das identidades do sujeito-professor, o que o impede de ocupar os lugares de intérprete e de autor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUNS ALINHAVOS E PONTOS DE PARTIDA

O sujeito, ao “formular” seus sentidos, inscreve-se necessariamente no repetível, no já-dito. Assim, não é demais enfatizar que o acontecimento discursivo é ponto de encontro entre a atualidade e a memória. A memória histórica sempre ecoará, e os sentidos por ela reverberados fazem-se presentes na atualização enunciativa. Por isso, é correto afirmarmos, como Orlandi (1999), que, ao falarmos, trazemos juntos à memória.

O fato de o sujeito enunciar a partir do interdiscurso não significa que está condenado a ocupar o lugar da deusa Eco, condenada a repetir sempre a última palavra de um dizer. O que procuramos demonstrar é que os dizeres não nascem aleatoriamente, sem história alguma, não se fazem “fora” da história e, portanto, da memória de sentidos. Daí a importância de concretizarmos uma educação escolar que ofereça tanto ao sujeito-professor quanto ao sujeito-estudante “espaços discursivos” para que possam vivenciar experiências de ressignificação que contribuam para uma melhor situação laboral, para a ampliação dos “saberes da docência” (TARDIFF, 2002).

A investigação e as análises discursivas realizadas mostram a importância de nos determos atentamente à complexidade do discurso pedagógico escolar, posto que a escolha do currículo, dos materiais didático-pedagógicos, seus usos e práticas em sala de aula filiam-se a redes de memórias e de sentidos que continuam reverberando por tempos. Não por acaso, quarenta anos após o “fim” do regime militar, ainda podemos observar dizeres nos quais predominam queixas de sujeitos-professores quanto ao não poder dizer.

Entretanto, a AD nos mostra que o discurso não é só lugar de reprodução, mas de resistência e de transformação. Ao formular os postulados sobre a relação acontecimento/estrutura, Pêcheux (1997) nos ensina que todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação de suas redes de trajetórias. Sendo assim, não há como pensar em processo discursivo sem considerar suas possibilidades de equívoco.

Retomando o que expusemos sobre os “espaços discursivos”, destacamos que se tratam de situações que possibilitam encontros entre professores para “falarem de si”, de suas experiências com o ensino-aprendizagem, de suas percepções, sentimentos e emoções vinculados aos seus saberes e fazeres educativos e pedagógicos. Trata-se de uma proposta pedagógica fundamentada em Célestin Freinet, que nos mostra interessantes processos de ressignificação de experiências de professores e estudantes, a partir de narrativas escritas, contidas no que chamou de “O Livro da Vida”, e em Maud Mannoni, em sua experiência na Escola Experimental de Bonneuil-Surmarne. Na obra “Educação Impossível”, ela formula o conceito de “instituição explodida” para mostrar a relevância do processo constante de revisão das rotinas institucionais, a fim de que não se congelem, não se endureçam e percam a capacidade de interrogação e de estranhamento, o que é fundamental para educadores e educando contraporem-se àqueles discursos que se imaginam homogêneos e irrefutáveis.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Posições** – 1. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ASSOLINI, F.E.P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese de doutorado. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto: 2003.

ASSOLINI, F.E.P. **Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar**. Salvador, Práxis Educacional, v. 01, jan./jul., 2010, p.25-45.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 5, p.7769, 15 set. 1969, seção 1.

COURTINE, J. J. Quelque problème théorique et méthodologiques en analyse du discours :à propos du discours communist adressé aux chrétiens. **Langages**, n. 62, p. 9-127, jun., 1981.

COURTINE, J. J. Définitions d'orientations theoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques** 9, 1982. Vol. 9, n. 2, out., 1982, p. 239-264. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/PHILOSOPH/1982/v9/n2/203194ar.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

COMTE, A. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção)

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2007.

Em cerimônia no Planalto, Dilma assina instalação da Comissão da Verdade. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 mai. 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/1091113-em-cerimonia-no-planalto-dilma-assina-instalacao-da-comissao-da-verdade.shtml>. Acesso em: 11 nov. 2013.

FERREIRA, M.C.L. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FONTOURA, A. **Calendário cívico: 1º semestre**. Porto Alegre: Aurora, 1985a.

FONTOURA, A. **Calendário cívico: 2º semestre**. Porto Alegre: Aurora, 1985.

FOUCAULT, M. **O que é o autor?** Lisboa, Portugal: Passagens, 1969.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 2 ed. Rio de Janeiro, 1986.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FREINET, C. **Texto livre**. Lisboa: Dinalivro, 1973.

FREUD, S. Novas Conferências introdutórias sobre psicanálise: vol. XXII. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud** (ESB). Rio de Janeiro: Imago (1933 [1932]/1980).

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada**. 44. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GREGOLIN, M. R. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 2– 6.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBERNÒN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACAN, J.J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1966/1998.

LONGO, L. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas : Pontes, 1997.

MANNONI, M. *et al.* **Um lugar para viver**. Lisboa: Moraes. 1976/1978.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Campinas: Ed.da UNICAMP, 1998.

MOREIRA, A, C. B. Censura, memória e discurso. **Revista Veredas**. v. 02, ago./ dez. 2010. Juiz de Fora: UFJF, p.107-118.

NIETZSCHE, F.W. **Os Pensadores: obras incompletas**. 3ª ed. São Paulo, Abril Cultural,1983.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, E. P. (org) **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, E. P. **Interpretação-autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro, RJ. Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, p. 203-212.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP, Pontes, 1999.

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**. 2.ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, (1975) 1990, p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (Org). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2 ed. Campinas: editora da UNICAMP, 1997(b). p.55-64.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória: In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1916/1977.

SILVA, A. S.; BERTOLIN, R. **Atividades de educação moral e cívica: 1º grau**. São Paulo: IBEP, sem data.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.