

## SALA DE AULA COMO ESPAÇO CONTROVERSO DE POSIÇÕES-SUJEITO: O DIZER, O NÃO DIZER, O SILÊNCIO E AS RELAÇÕES DE PODER EM UMA AULA SOBRE O “DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA”

*Emerson Tadeu Cotrim Assunção\**  
*Fernanda de Castro Modl\*\**

**RESUMO:** Neste artigo, objetivamos demonstrar que a sala de aula é lugar de vozeamento e atravessamento de discursos, poderes e espaço controverso para se pensar em (re)tomadas de posições de sujeitos. Assim, tomamos como *corpus* uma aula transcrita de História, do banco de dados do GPLED-CNPQ-UESB, que tematiza o “Dia da Consciência Negra”. A aula é por nós analisada como um acontecimento discursivo, assim como a alternância da palavra, materializada nos turnos de fala, como materialidade discursiva. Para a análise, valemo-nos de teorizações de Ducrot (1977, 1984) sobre ditos e não-ditos, Orlandi (2013) sobre silêncio e reflexões de Foucault (1990, 2003) sobre discurso e poder. As análises apontam para gestos da Professora de silenciamento (Orlandi, 2013) de alguns alunos, o que reverbera em um certo agenciamento da palavra (Coelho, 2011) pela Professora e em tentativas de engajamentos pelos alunos ao que é pela docente tematizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agenciamento da Palavra; Análise do Discurso Francesa; Ditos e Não ditos; Sala de aula; Silenciamento.

### Considerações iniciais

Neste trabalho, registramos um exercício de análise de 7 (sete) cenas de uma aula de História em que atualizamos conceitos caros à Análise do Discurso Francesa (ADF),

---

\* Professor do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

\*\* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Professora (PUC-MG). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

com o intuito de lançar um olhar para a sala de aula que destaque suas facetas discursivas enquadradas no intercâmbio e no vozeamento da palavra entre os sujeitos.

Isso porque acreditamos que olhar para a sala de aula, a partir de um enquadramento discursivo, contribui para acessarmos aspectos estruturais e mesmo estruturantes do ambiente sociodiscursivo aula, regido por regras interacionais e institucionais, que se reproduzem diariamente na escola fundamentando a cultura escolar.

A análise discursiva daquilo que subjaz às trocas linguageiras na sala de aula, a partir da tomada das categorias aluno e professor como posições-sujeito, propicia que mais um olhar seja somado às discussões que já integram as pautas da agenda da formação inicial do professor, que têm se voltado de modo predominante a contextualizar a sala de aula como lugar de emergência de processos de socialização e aprendizagem, campo de pesquisa, lugar de observação e *locus* genuíno do trabalho do professor.

O que estamos dizendo é que a atenção para os efeitos e defeitos de sentido da troca didática em sala de aula ainda tem tido pouca expressividade na formação inicial do professor, o que pode acabar conferindo a falsa impressão de que o trabalho do profissional professor seja algo transparente e não atravessado pela complexidade das ideologias dos grupos dos quais participamos e das interpretações estabilizadas historicamente que orientam e explicam o modo como agimos e reagimos no mundo.

Se a linguagem é a agulha que sutura todas as relações entre os sujeitos, o mundo e as coisas do mundo, a posição que assumimos, ao dizer ou silenciar, seja ela de modo mais ou menos consciente, é a linha que dá ponto à costura. É preciso atentar-nos, assim, não só para a agulha, a linha, mas também para a mão, que segura e movimentada a agulha, ou seja, para as ações e reações dos sujeitos que motivam e mesmo justificam a suturação (tomada de posição, por meio do uso da linguagem).

Acreditamos, portanto, que o gesto de análise, que empreendemos, neste trabalho, ilustra a necessidade de que atribuamos um estatuto outro para aquilo que professor e alunos dizem, não dizem, fazem e não fazem no espaço discursivo da sala de aula. Abs-

tração essa que, como analistas, nos auxilia a desobvializar o que fazemos e deixamos de fazer enquanto investidos nas posições-sujeito aluno e professor.

Esclarecida a nossa motivação inicial quanto à escolha e ao tratamento de uma aula como objeto de análise, registramos o modo como organizamos este texto. Na sequência, evidenciaremos o nosso enquadre teórico-metodológico e fazemos uma breve resenha sobre a ADF como uma teoria de leitura. Em seguida, evocamos algumas asserções sobre a sala de aula como um espaço discursivo, retomando algumas premissas da ADF e apresentando o objeto de ensino, que orienta a troca didática na aula-*corpus* deste trabalho, “Dia da Consciência Negra”.

### Quadro teórico-metodológico

Escolhemos<sup>7</sup> (sete) cenas de uma aula<sup>1</sup> de História que contempla o tratamento do objeto de ensino “Dia da consciência negra”. Na aula, lugar genuíno de encenação do discurso didático, ações linguístico-discursivas levam em conta um “fazer-saber” e “fazer-conhecer” por parte do professor e, em relação de complementaridade, “mostrar-saber” e “mostrar-conhecer” por parte do aluno como mostra da aprendizagem (Coelho, 2006).

A aula, espaço sociodiscursivo, de onde se extraem as materialidades linguístico-discursivas, que aqui analisaremos, tematiza o “Dia da Consciência Negra”. Historicamente, as escolas comemoram feriados e datas cívicas vertendo para as aulas objetos de ensino advindos de tais datas. Entretanto, o objeto de ensino “Dia da Consciência Negra” é uma data recém-chegada ao currículo escolar, encontrando ainda, em alguns espaços escolares, resistências relativas às discussões temáticas envolvendo alteridade, preconceitos, direitos e identidades negras no Brasil.

---

<sup>1</sup> A aula – objeto de análise – integra um *corpus* maior composto por um conjunto de aulas gravadas de todas as disciplinas, que integram o currículo de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. As gravações de aula datam do ano de 2010 e são advindas de uma pesquisa etnográfica (Coelho, 2011) que registra o dia-a-dia de duas professoras em interação com 23 alunos.

Há inclusive a Lei Federal 10.639/03<sup>2</sup> que, quando torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras pela escola, atesta que na Semana da Consciência Negra há, por parte da escola, a necessidade de rememorar e trazer para a discussão questões do negro na sociedade brasileira em diversas cronotopias<sup>3</sup>. Lemos, portanto, nessa iniciativa regulamentadora uma realidade histórica de vozeamento de questões ideológicas importantes à formação cultural brasileira.

Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa tiveram suas identidades e nomes preservados e, desse modo, os nomes que aqui aparecem são fictícios. Omitimos, também, o nome da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. A aula foi gravada em equipamento de audiovisual e, posteriormente, transcrita a partir de normatizações de transcrição<sup>4</sup>.

De uma abordagem discursiva, este trabalho guarda os seguintes princípios advindos da Análise do Discurso Francesa, ADF:

- i) o uso da língua não é transparente e indicia filiações a grupos (formações discursivas) e atravessamentos de interdiscursos (PÊCHEUX, 2007; 2002; 1997);
- ii) há o dito e o não-dito (DUCROT, 1977) que resultam em agenciamentos do que dizemos e deixamos de dizer;

<sup>2</sup> O Art. 26-A da Lei 10.639/03 assevera que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.”

<sup>3</sup> A noção de cronotopia que agenciamos aqui está ligada à relação de espaço e de tempo que se fazem presentes no discurso (BAKHTIN, 2011).

<sup>4</sup> Nas cenas de aulas, objeto de exame, foram agenciadas as seguintes convenções de transcrição:

- a) Qualquer pausa ...
- b) Incompreensão de palavras ou segmentos ( )
- c) Comentários do transcritor (( ))
- d) Truncamento, interrupção discursiva / (ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...
- e) Entonação enfática **Maiúsculas** (Ex.: ela quer **UMA** solução, não qualquer solução)
- f) Alongamento de vogal : ou :: (se for muito longo)
- g) Silabação - - (Ex.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)
- h) Superposição, simultaneidade de vozes [ ]

- iii) o silêncio, constitutivo da linguagem, (ORLANDI, 2013; 2002) e o silenciamento, uma ação de linguagem constitutiva de certos discursos, aparentam relações de poder;
- iv) escolhas lexicais (DUBOIS; MONDADA, 2003) marcam posições ideológicas daquele que diz, evidenciando afetamentos históricos e ideológicos;
- v) os sujeitos agem e reagem discursivamente, por meio de gestos de poder e resistência (FOUCAULT, 2009; 2004; 2003; 1997).

Os percursos que correntes da linguística, vinculadas a abordagens enunciativo-discursivas trilharam nas últimas décadas do século XX, marcaram substanciais contribuições para um reenquadramento da linguagem em práticas sociais. É comum, hoje, não apenas nos cursos de Letras, mas em áreas diversas das ciências da linguagem e das ciências humanas, evocarmos em nossas análises um arcabouço interpretativo que, embora não citemos fontes contumazes de pesquisadores da área, têm em sua origem epistemológica uma Análise do Discurso.

Em meados da década de 1960 ganham força na França os estudos do discurso que elegem o discurso político como mote privilegiado de análise e a partir do qual emerge uma vasta teoria de leitura (POSSENTI, 2004).

De forma mais específica, a AD, como área de estudo recente, traz para seu bojo fundador preocupações concernentes à Linguística, História e Psicanálise. Na convergência dessas três áreas, surge a AD como uma teoria de fronteira e entremeio. É com Michel Pêcheux, em meados de 1960, na França, que a teoria ganha corpo a partir de princípios fundadores, quais sejam: i) língua (extraída da relação entre língua e fala do estruturalismo saussureano), ii) ideologia (especialmente quando busca em Althusser uma incontestável relação entre o ideológico e o jogo de poder entre Estado e indivíduo) e iii) inconsciente (através de escolhas linguísticas, que escapam ao nosso projeto de dizer). Em síntese,

Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sociohistóricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. (PÉCHEUX, 1997, p 98)

Aprendemos com a ADF, como uma teoria de leitura (POSSENTI, 2004), a ver um enunciado como instância do próprio dizer. A subjetividade enunciativa daquele que diz resulta, sendo ao mesmo tempo resultado, do que o sujeito é capaz de dizer e, conseqüentemente, dos outros dizeres por ele silenciados, quando dessa escolha. Capacidade essa conferida e legitimada pelas formações discursivas de que um dado sujeito participa e/ou pelas vozes provenientes delas que o atravessam. O sujeito, assim, tanto diz a língua, como é dito por ela.

A noção de formação discursiva (FD) está assentada na ideia de que um conjunto de enunciados não está reduzido apenas às questões linguísticas (frases, atos de fala, tessitura, ...), mas ancorado em questões ideológicas, que perpassam e mesmo atravessam as estruturas linguísticas, esboroando na FD, como nos ensina Foucault (1969), no que compreendemos como discurso. Dito de forma mais clara, a compreensão de FD como entremio entre estruturas linguísticas e questões ideológicas evidencia a movência da palavra e a compreensão de discurso como “conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1997, 195). À guisa de ilustração, cabe trazer a voz de Foucault (1997) quando entende que a

lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma e única mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência. (FOUCAULT, 1997, p. 135)

Embora a ADF tenha em um dado momento inicial focalizado enunciados advindos de certos domínios discursivos, como o político e o midiático, hoje seus princípios encontram vazão em enunciados advindos dos mais diversos gêneros e domínios, como o fazemos, neste trabalho, ao analisarmos o domínio discursivo didático, a partir de enunciados provenientes do gênero aula.

A aula, portanto, está sendo por nós tomada como um lugar de (re)produção de sentido e comportamentos encenados a partir das posições-sujeito de professor e alunos, que ali se reconhecem no interior do discurso didático.

Daí se tomar discurso como acontecimento, ou seja, “[...] ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2002, p. 20). A sala de aula, assim, emerge como mais um lugar discursivo, ou seja, um lugar em que o sujeito que diz – significa, ao trazer a voz do outro, os interdiscursos, esquecendo-se de que não é origem de seu dizer – deixa marcas, rastros na linguagem e vai se constituindo e se mostrando na cadeia discursiva enquanto posição. O que compreendemos por interdiscurso encontra relação expressa na noção de memória ou já-dito, ou uma espécie de algo dito anteriormente que, sem nos darmos conta, lembrando aqui do Esquecimento nº1, de que fala Pêcheux (1975), atravessa o nosso discurso, ao acreditar sermos a origem do nosso próprio dizer. Assim, compreendemos interdiscurso como

o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciador. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso (ORLANDI, 2007, p. 87-88).

A busca do analista do discurso pela percepção dessa constituição discursiva permite uma arqueologia desse próprio sujeito que, ao ocupar uma posição (ideologicamente e historicamente marcada), reconstrói discursivamente a imagem de si mesmo e de seu grupo.

É interessante trazer a voz de Possenti (2002) quando o estudioso assevera que o trabalho do sujeito é uma das características fundamentais do discurso. Daí defender a emergência de um sujeito que age e manobra em suas ações languageiras. Embora tais ações possam não produzir os efeitos esperados, incita-nos a pensar sob o prisma da intencionalidade: Falar de um assunto X a um interlocutor Y pode, em certas circunstâncias, significar dizer que Y tem interesse em X. E, inversamente, para o ouvinte Y, deixar o locutor falar de X pode ser interpretado como a confissão de um interesse por X”. (DUCROT, 1977, p. 17).

Esse projeto de dizer, seleção e tratamento de um dado objeto de discurso, que podemos ler na teorização de Ducrot (1977), em sala de aula, é regulamentado por um discurso outro, o pedagógico, representado pelo MEC, legitimador que define e regula o que deve ser ensinado.

A análise em curso enquadra o discurso didático no renque de todo e qualquer discurso reconhecido na ADF como efeito de sentido entre os sujeitos, afetados pelas práticas sociais que integram e participam. O que, sem dúvida, explica o fato de sermos sujeitos do discurso, atravessados por formações discursivas, compreendida como aquilo que determina o que se pode dizer e como se pode fazê-lo, sendo o dizer e o silenciar ações que concorrem para a (re)tomada de nossas posições.

Sendo, assim, a tematização do “Dia da consciência negra” no livro didático de história, que se lê nos livros, também pode ser lida na sala de aula, porque se trata de uma questão de memória discursiva:

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc) de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2007, p. 52)

Memória discursiva essa que provoca ressonâncias nos sujeitos que integram a troca didática que as cenas apresentadas presentificam. Isso porque, como nos ensina Pêcheux (1997, p. 161), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos

de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes”, não é, portanto, à toa, que os alunos reagem à aula e, portanto, a aquilo que está em tematização na interação principal sob gerência da Professora (P) na aula-objeto de exame.

Para a ADF, o sujeito é assujeitado pelos sistemas e forças ideológicas; ou seja, “[...] tudo se passa como se, face a essa falsa-aparência de um real natural-social-histórico homogêneo coberto por uma rede de proposições lógicas, nenhuma pessoa tivesse o poder de escapar totalmente, mesmo, e talvez sobretudo, aqueles que se acreditam ‘não-simplórios’” (PÉCHEUX, 2002, p. 32).

Orlandi (2002) retoma a premissa da ADF de que há um princípio na análise de discurso que afirma que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. É desse modo que a análise de discurso trata do assujeitamento, ou seja, do fato de que o sujeito “*está sujeito à*” língua para “*ser sujeito da*” língua, o que os dizeres de P, por exemplo, ilustrarão adiante. Já em Foucault (2003), o sujeito entra numa ‘roda de discursos’ e é interpelado pela ideologia dominante e, para ele, não há possibilidade de estar ‘fora’ dessa roda discursiva.

Se por um lado, a palavra é plurissignificativa, por outro, o não-dizer ou o silenciado é igualmente carregado de sentidos. Durante muito tempo, os estudos em AD se voltaram, sobremaneira, para o enunciado concreto, o dito, o verbo-visual; entretanto, observado a política do silenciamento, especificamente o silêncio como censura, o calar e o não-dizer também passam a adquirir *status* interpretativo, à luz de teorias que fomentam os estudos do discurso.

Já que a sala de aula é um campo de posições-sujeito e espaço de trocas linguageiras, sabemos que uma das tarefas sociointeracionais centrais do professor pode ser reconhecida como o agenciamento da palavra, o que Coelho (2011) descreve a partir de operações linguístico-discursivas, tomadas por ela como basilares: i) endereçamento da palavra que fundamenta e principia toda e qualquer interação; ii) pedido da palavra e iii) manutenção, tomada, cassação e distribuição da palavra iii).

Essas ações levam em conta tanto as tarefas didáticas de suscitar verbalizações (distribuição e pedido da palavra), como instituir o silêncio do outro, seja interditando sua palavra (cassação da palavra), seja silenciando-o (tomada e manutenção da palavra).

Orlandi, aqui no Brasil, problematiza o silêncio e levanta indagações que interessam de perto aos estudos do discurso. Questões de ordem da enunciação, da forma e de significação são debatidas no livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*<sup>5</sup>, quando a autora entende que o silêncio é fundante e tem uma relação histórica desde o mundo mitológico até o mundo das ciências. Por mais que nossas ações se materializem em todo da linguagem, o percurso dos sentidos requer também o silêncio. Costumeiramente, entendemos o silêncio como falta; entretanto, a linguagem é que é o excesso, vez que, a palavra gira em torno do silêncio e por isso propõe a descentração do verbal por meio do silêncio. Ou seja, a linguagem é “movimento periférico, ruído” (ORLANDI, 2013, p. 32). Para compreender o silêncio, é necessário lançar mão de noções como linearidade, completude e literalidade pois, na AD, o sentido se constrói em direções diversas e não num plano longitudinal reto. Dito de modo mais claro, o “real da significação é o silêncio. E como nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede essa: o silêncio é o real do discurso”. (ORLANDI, 2013, p. 29)

Partindo para o que a autora chama de “política do silêncio”, a questão do “‘tomar’ a palavra, ‘tirar’ a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.” (ORLANDI, 2013, p. 29) podem ser compreendidas como um jogo de poder que deixa (entre)ver ações que caminham para um arena discursiva em que papéis de “opressor e oprimido” (FREIRE, 2005) são encenados no campo do silêncio.

Não obstante, a sala de aula é por nós tematizada como um espaço controverso de assujeitamentos e exercício de poderes; assim posto, a palavra ou a negativa dela se dá no plano da política do silêncio. Quando o professor, por meio dos discursos didático e pedagógico, que perpassam relações de poder e assujeições em sala de aula, cassa a pala-

<sup>5</sup> ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 6ª. ed., 2013.

vra do aluno ou “não o ouve”, o que um aluno diz ou tenta dizer está também “condenado a significar” (ORLANDI, 2013, p. 29). Entendemos o silenciamento como um exercício do controle e da disciplinarização que dimensiona que o silêncio fala ou, pelo, contrário, supondo que se pode calar o sujeito.

Há sempre pelo menos dois tipos de resistência, quando pensamos no espaço sociodiscursivo da sala de aula: uma resistência ao silenciar e uma resistência ao dizer. Afinal, essas são duas faces de uma luta discursiva assumida no interior de posições-sujeito.

Desse modo, o dizer e o silenciar dos sujeitos apontam para dois tipos de lutas que podemos travar discursivamente, afinal cada resposta, dada por meio de palavras ou silêncio (contrapalavras) representa uma arena na qual uma luta se desenha. Nesse sentido, a leitura que Revel faz de Foucault parece-nos imprescindível:

A resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a capacidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda a parte (REVEL, 2005, p. 74).

Retomemos, ainda, a tríade, nas palavras de Revel (2005, p. 75), a partir da qual Foucault conceitua resistência:

- a) a resistência não é anterior ao poder que ela enfrenta (...);
- b) a resistência deve apresentar as mesmas características que o poder (...);
- c) as resistências podem fundar novas relações de poder, tanto quanto novas relações de poder podem, inversamente, suscitar a invenção de novas formas de resistência.

É exatamente pensando em afetamentos e aspectos como esses que constituem o currículo escolar e as tarefas socioprofissionais do professor que passamos à análise de 7 (sete) cenas da aula-objeto de exame para pensar como P (Professora da turma em que a

aula foi analisada) parece lidar com e reagir ao o objeto de ensino “Dia da consciência negra” no discurso didático.

## Gestos de análises: o “Dia da consciência negra” e os afetamentos no aparentar discursivo

Lançando mão das teorizações que resenhamos e revisitamos até aqui, partiremos para a leitura das materialidades advindas do *locus* de pesquisa, a sala de aula, onde se tematizou o objeto de ensino “Dia da consciência negra”. Por questões didáticas, dividimos as sessões de análises em conformidade com o que tematizam as cenas. Desse modo, as 7 (sete) cenas apresentadas, a seguir, nos darão indícios para ler, conforme justificamos no enquadre teórico-metodológico deste trabalho, os jogo discursivo entre docente e discentes que materializam afetamentos e de usos linguageiros e(m) ações controversas de posições-sujeitos no interior do acontecimento discursivo aula.

### Cena de sala de aula 1 Abertura da interação didática e apresentação do objeto de ensino da aula

- 1 **P:** tem alguém que está com livro de hisTÓRIA?...
- 2 **Raul:** profe/ o dever...
- 3 **P:** alguém está com o livro de história?... ... livro de HISTÓRIA aí por favor
- 4 **Rafael:** pode ser o livro de matemática?
- 5 **P:** quem está com o livro de história aí faz favor... ...  
*((Ricardo: até parece que a professora vai deixar vocês brincar com isso))*  
*((Vitor Nunes e Vinícius estão atrasados, entram na sala de aula e param para conversar com Ítalo que se senta perto a porta e juntos assistem televisão em um celular))... ... OI... psiu...eu estou aqui ((repreendendo Vitor Nunes, Vinícius e Ítalo))... ... gente tem alguém que ESTÁ com o livro de história AÍ por favor*
- 6 **Vitor Nunes:** não
- 7 **P:** não? ninguém está? *((Raul se levanta e vem mostrar o caderno para P))* pode levar lá pra mim *((se dirigindo a Raul))*

**8 Raul:** não... não é isso não...eu queria mostrar pra senhora esse exercício aqui ó ((*mostrando para o caderno*)) que a senhora pediu naquele dia e não corrigiu

**9 P:** unrum... o::lha gente... psiu... é:: hoje nós vamos falar um pouquinho sobre o dia NACIONAL da consciência negra ...

**10 Yan:** ê:::ba eu sou né::GRO ((*levantando os braços em sinal de comemoração*))

**11 Felipe Lima.** mas não tá no dia ainda

**12 P:** não tá no dia ai::nda... realmente a gente comemora no dia VINTE de novembro não é isso?...

((*Batem à porta, Ítalo abre e chama Rafael. P caminha na direção da porta e checa o que está acontecendo. Um aluno das séries iniciais está entregando óculos escuros para Rafael*))

**13 Rafael:** hoje é dia 20? ((*PgrAls riem debochando da falta de atenção do colega*))

A cena 1 registra o momento em que P, investida nas expectativas discursivas de sua posição-sujeito, abre a interação didática com uma demanda: informar-se se o Grupo tinha à disposição o livro didático de História. O fato de o Grupo ter demorado a se engajar ao projeto didático de P acaba reverberando em repetidas reformulações de P da pergunta (turnos 3, 5 e 7), que abre a interação didática no turno de fala 1, “tem alguém que está com livro de história?...”.

Isso faz com o que o objeto de ensino, seja apresentado apenas no turno 9, momento em que compreendemos a demanda pelo livro didático por P, qual seja: trabalhar a focalização do objeto de discurso “Dia da consciência negra”, a partir do projeto discursivo do livro didático de História.

O silenciamento de 25 alunos, presentes na aula, e a resposta de Vitor Nunes, no turno 6, à pergunta de P, bem como as reformulações dessa, leva P a uma certa introdução do objeto de discurso “O Dia da Consciência Negra”, registrado logo no início da cena 2:

### Cena de sala de aula 2

#### Início da discursivização do objeto de ensino “O Dia da Consciência Negra”

**14 P:** nós comemoramos né? o dia da consciência negra no dia VINTE de novembro né? mas a gente vai começar a falar hoje um pouquinho sobre esse dia...porque que esse dia existe... né? e como é que nós que vivemos em socieDADE podemos PERceber como é que é:: como é que o negro vem sendo tratado né? na nossa sociedade atual... né?... vocês acham que é:: existe ainda um tratamento diferenciado né? em relação aos NEGROS na nossa sociedade?... ... ((Ricardo caminha até P entregando a atividade avaliativa solicitada por P na aula anterior... P balança o dedo em sinal negativo para Ricardo que volta para o lugar)) o que vocês acham?... ... ((Yan ri muito alto)) vocês acham que isso acontece?... vocês acham que é::: o negro ainda é tratado de forma diferenciada?

**15 Milena:** Unrum

**16 Eduarda:** é

**17 Raul:** é professora eu acho

**Vinicius: nem tomei café hoje**

**Vitor Nunes: o que?**

**18 P:** é? vocês acham que ainda EXISTE discrimiNA::çã::o?

**19 Ricardo:** anram

**20 Raul:** mas tá diminuindo professora ((P olha na direção de Raul e balança a cabeça em sinal de concordância))

**21 Lauanda:** aqui na sala professora

**22 Raul:** é verdade professora... foi uma vez só

**23 Natã:** Matheus sofre né Matheus?

**24 Yan:** [incompreensível]

**25 P:** como é que é? ((dirigindo-se a Yan))

**26 Yan:** hoje de manhã no meu escolar um menino me chamou de::: négo vagabundu

**27 Ítalo** ((dirigindo-se a Ricardo em tom baixo)): vai dizer que não é...

**28 P:** pois é... é:: e essa discriminação GENte ela não acontece só no:: em relação a xingar::... a falar:: não a a a:: como ele contou que no escolar dele um menino xi::ngou o o:utro... não só com relação a esse tipo de ofensa... mas a gente percebe isso também com relação aos saLÁ::rios né? ainda existe diferença de salário de negros e brancos né? em determinadas profissões né? a gente ainda consegue perceber que existe discriminação... com relação aos negros né?...o ACESSO as universiDADES... não é isso? então a gente ainda percebe... apesar de de:: TO:::da essa ca::mpanha né? de to::do esse movime::nto né? pra acabar com a discriminação... a gente ainda percebe que na NOSSA sociedade ainda existe né?... uma discriminação... com relação é::: aos negros, não é isso?... inclusive né gente? hoje em dia discriminar é ATÉ:::

**29 Rafael:** crime

No turno 14, vemos que a professora começa a fazer alguns questionamentos sobre preconceito racial e como o negro é tratado na sociedade de hoje, o que parece regis-

trar um desejo didático de dialogizar a aula, fazendo com que o grupo dialogue com o objeto de ensino. P suscita a tomada de posição do Grupo, mas as pausas e os alongamentos de vogais por ela realizados no turno 14 já apontam para uma certa dificuldade dela em discursivizar sobre o objeto, o que, na seqüência, se manifesta em sua opção de ouvir o que os alunos têm a dizer, nos turnos 19 a 24 e depois 26 e 27, não verbalizando qualquer avaliação, ou seja, P silencia-se frente aos dizeres dos alunos que na cena se manifestam.

A complexidade do objeto em termos de suas ressonâncias ideológicas parece afetar o discurso didático na discursivização de P, já que a professora opta por trabalhar a questão como um tópico curricular e, assim, como algo distante do Grupo.

Observamos que P só tematiza a questão da negritude fora do espaço sociodiscursivo daquele grupo de alunos e também de toda e qualquer sala de aula. Ela até chega a falar sobre a negritude na escola (53 **P:** e às vezes a gente esquece que o NOSSO conVÍvio né? no nos grupos que a gente partiCIpa seja na escola no futeBO:U na IGREja né? com o vizi:nho né? então a gente precisa pensar nisso...né?), mas parece desconsiderar o espaço sociodiscursivo que os sujeitos mais ocupam na escola: a sala de aula.

P opta por tematizar a questão na sociedade, esquecendo-se de/ou negligenciando o fato de a sala de aula ser um microcosmos da sociedade e, portanto, lugar de atravessamento de muitos discursos, dentre eles os racistas e, também, aqueles contrários a todo e qualquer tipo de preconceito. Assim, no enunciado que segue, percebemos a localização e focalização do negro em outro espaço e não há uma relação de identidade e identificação com o negro na/em sala de aula.

**53. P:** e às vezes a gente esquece que o NOSSO conVÍvio né? no nos grupos que a gente partiCIpa seja na escola no futeBO:U na IGREja né? com o vizi:nho né? então a gente precisa pensar nisso...né? ((*P se vira para o quadro e começa a leitura do que já havia escrito*)) “em TODO o país acontecem eventos que lembram a história dos negros... falam sobre a CULTURA dos povos africanos e da IMPORTÂNCIA DELES na nossa sociedade...” é:: ((*virando-se para a turma*)) os negros né gente tiveram uma é: participação IMENSA na forMAÇÃO do povo brasileiro... muitas coisas que a gente faz

né? que a gente usa é: em relação a cultura...ao vocabulÁRIO mesmo foram herdADAS dos negros por isso a gente precisa ter esse RESpeito né? afinal de contas NÓS também fazemos parte né? DESSA... desse povo aí... e se a gente for olhar... procurar na nossa família, né? na nossa ORIGem né? na nossa árvore genealógica... a gente vai vê que muitas vezes lá:: no passado nós tivemos AL-guém que era NĒ-GRO... não é? às vezes você fala a:: meu AVÔ... meu bisaVÔ...

Nesse dito, há nas escolhas lexicais realizadas para a referenciação da questão da negritude, marcas de afastamento como: “a importância deles”, “desse povo aí”, “lá:: no passado” e “AL-guém que era negro”.

Nossa hipótese de leitura é que talvez tudo isso aponte para a compreensão de P de que caberia à sua posição-sujeito professora, no interior do discurso didático, o cumprimento da apresentação pura e simplesmente didática em termos tradicionais do objeto de ensino, dada a sua representação do discurso pedagógico, ao que se acrescenta a própria posição de obrigatoriedade do objeto, que ela não apenas conhece, mas sobre a qual também diz, adiante na aula para o Grupo:

**74 P:** psiu... GENTE vocês sabiam que aqui no Brasil é OBRI-GA-TÓRIO é:: o ensino da cultura é: é: africana

**75 Rafael:** afrodescendente

**76 P:** é obrigatório o ensino da cultura::

**77 Rafael:** afroDESCENDENTE ((*com tom de quem parece corrigir a professora*))

**78 P:** é.. é:: cultura africana... ..

Há uma tensão, uma espécie de tentativa de permitir que os alunos dialogizem sobre o objeto, mas, ao mesmo tempo, também um recuo. Os alunos podem dizer, tomar a palavra para demonstrarem a ressonância que o objeto de ensino em tematização provoca neles, mas parece não caber a ela, como professora de História, avaliar tais ressonâncias.

Não há investimento na transversalidade do tema para outras disciplinas e mesmo vivências dos sujeitos com a questão, estando seu projeto didático centrado e controlado

pela leitura do livro didático, afinal é essa a voz a legitimar a discussão, tal como os excertos sublinhados ilustram, como atestam as Cena 3 e 4.

### Cena de sala de aula 3

#### Vinculação da tematização do objeto de ensino ao projeto do livro didático

**30 P:** crime né? MESMO ASSIM essa discriminação ainda vem ACONtecendo... né? agora a gente vai falar um pouquinho sobre esse dia...da consciência negra e porque que ele surgiu, tá? ((P vira-se imediatamente para o quadro e começa a escrever))

**31 Yan:** ahh tá

**32 Raul:** uai professora é falar... não é escrever ((Eduarda olha para Raul e ri))

((P se vira e começa a escrever no quadro o que se lê abaixo))

“No Dia 20 de novembro, comemoramos o Dia da Consciência Negra. Em todo o país acontecem eventos que lembram a história dos negros, falam da importância da cultura dos povos africanos e da importância deles em nossa sociedade. Os africanos chegaram ao Brasil para trabalhar como escravos a partir da segunda metade do século XVI. Embora o fim da escravidão tenha sido declarado em 13 de maio de 1888, a homenagem é feita no dia 20 de novembro. Isso porque nesse dia, no ano de 1685, foi morto um dos importantes representantes dos negros: Zumbi”.

((P disponibiliza 15 minutos da aula para que os alunos copiem o que se lê acima. Muitos alunos começam a conversar depois de 10 minutos. Algumas das conversas paralelas podem ser lidas abaixo))

### Cena de sala de aula 4

#### Outros exemplos do tratamento livresco do objeto de ensino por P

**54 Felipe Souza:** meu PAI professora!

**55 P:** então às vezes a gente fica aí discrimina::ndo né? com PRECONCEITO E NA HORA QUE A GENTE VAI VER procurar saBER lá:: no:: passado né? nós também viemos...né? nós temos essa origem é é é africana... dessa mistura de raças que aconteceu aqui no Brasil num é... se a gente for pensar ó os índios né? os afriCANOS então essa MISTura é que formou o povo brasileiro é:: ((Há conversa paralela durante todo este turno)) “os africanos chegaram ao Brasil para trabalhar como escravos a partir da segunda me-

tade do século dezesseis” isso nós vimos lá: quando a gente começou a falar da: é: na aula passada né: sobre o trabalho da mineração né? os negros foram trazidos para trabalhar na atividade mineradora né? em Minas Gerais... *((P vira-se para o quadro))* embora o fim da escravidão tenha sido declarado como uma LEI em 13 de maio de MIL OITOCENTOS E OITENTA E OITO” né gente que é a lei da ABOLIÇÃO né?... “a homenagem é feita EM VINTE de novembro... isso porque nesse dia, no ano de MIL SEISCENTOS E NOVENTA E CINCO... foi morto um IMPORTANTE representante dos negros: Zumbi?” né? então esse dia foi escolhido pra homenagear ZUMBi que foi um LÍDER NÉ? muito importante é:: pra história dos negros...

**56 Raul:** pro fim da escravidão?

**57 Rafael:** ô professora rapidão

**58 Yan:** ZUM-bi... quem é Zum-bi professora?

**59 P:** então aí vocês vão levar para casa hoje como para casa

**60 Leandro:** é Zumbi?... *((ao ver que P não responde, vira-se para o lado e continua perguntando))* é Zumbi?...é Zumbi?...

**61 P:** como para casa hoje né? PESQUIsar...

**62 Leandro:** professora quem é Zumbi?

**63 P:** sobre a vida do ZUMBI... TRAZER alguma coisa sobre a vida do ZUMBI pra gente comentar na próxima aula tá?

Já o silenciamento do professor frente ao dizer do aluno, poderia resultar do não reconhecimento da palavra do outro, como algo que lhe é endereçado. Afinal não há diálogo, e, portanto, intercâmbio da palavra, se um dos sujeitos em um dado par interacional (como o professor-aluno, como nos interessa aqui) não se reconhece como interlocutor. Se é mesmo assim, o que dizer do que ocorre nos turnos de fala 148 e 149?

### Cena de sala de aula 5 Turno de fala ou intervenção?

**148 Yan:** Professo::ra EU JÁ VI *((se levanta da cadeira e começa a encenar))* O FULANO *((funcionário da escola))* virou pra mim é falou assim comigo “ô::: seu NÊ:::GO” *((ao ver que não tem atenção, Yan se senta e para de contar o caso))*.

**149 P:** alguém mais? *((P ouve Thaís, vira-se para ela e aguarda na expectativa que ela diga algo))* Glauber? Não? *((há muita conversa paralela))* ALGUÉM GENTE TEM ALGUM CASO PRA CONTAR?

O dizer de P (alguém mais?), no turno 149, indicia que P considera o dizer de Yan; mas que considerar é esse se não há comentário? Nesse caso, podemos falar em troca da palavra, apenas em termos formais, ou seja, houve a troca de turnos de fala, e não troca da palavra em termos da célebre metáfora bakhtiniana de que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Não podemos falar da cena 5 sequer em termos de diálogo, o que chama nossa atenção para uma posição de silenciamento de P frente aos dizeres dos sujeitos.

Matencio (2001) apresenta uma distinção muito produtiva entre turno de fala e intervenção, sendo essa última por ela conceituada como uma contribuição ao tópico em desenvolvimento na aula. Se o dizer é uma intervenção ou não, tudo depende de como o professor avalia o que foi dito. Mas e se o professor também não avalia explicitamente o dizer de um aluno? Isso aponta para a necessidade de investirmos em estudos que pensem as especificidades do silêncio na sala de aula. Afinal, as discussões sobre o silêncio, embora essenciais para todo e qualquer trabalho, que queira tematizar sobre o silêncio, não dão conta da complexidade do silêncio na sala de aula, uma vez que o “silêncio não é vazio, ou sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do 'vazio' da linguagem como um horizonte e não como uma falta”. (ORLANDI, 2013, p. 68).

É, portanto, produtivo assumir com Foucault (2003) que os indivíduos entram em uma maquinaria de poder que os disciplina e os torna submissos, aumentando a utilização de seus corpos e limitando práticas de liberdade. Fato percebido nas inúmeras lacunas e vazios deixados por P quando há tentativas frustradas de irrupção do discurso dela pelos alunos, já que ela não reage aos dizeres, como acabamos de ver na cena de sala de aula 5.

Na cena 6, abaixo transcrita, fica claro o exercício do poder docente e sua força no par interlocutivo professor-alunos, já que P silencia discentes, cassando-lhes a palavra.

### Cena de sala de aula 6

#### Gestos de disciplinarização realizados por P

**15 P:** [...] existe ainda tratamento diferenciado né? em relação aos NEGROS na nossa sociedade?... .. ((Ricardo caminha até P entregando a atividade avaliativa solicitada por P na aula anterior... P balança o dedo em sinal negativo para Ricardo que volta para o lugar) o que vocês acham?... .. (( Yan ri muito alto)) vocês acham que isso acontece? ... vocês acham que é::: o negro ainda é tratado de forma diferenciada?

Nessa cena de aula 6, no turno de fala 15, já que o “silêncio não é transparente e ele atua na passagem (des-vão) entre pensamento-palavra-coisa (ORLANDI, 2013, p. 37), vemos a professora silenciar o aluno Ricardo, fazendo-o sentar-se a partir de um gesto. Ou seja, apenas com um gesto corporal, e, assim, sem usar a palavra verbalizada, a docente exerce o poder a ela atribuído e legitimado pela escola, fazendo o aluno voltar ao seu lugar sem o direito do exercício da palavra. Notamos que Ricardo não resiste, aceitando a demanda de P.

A adoção desse nosso ponto de vista acerca da resistência orientou-nos para a análise da próxima cena de sala de aula. Enquanto Ricardo não dá mostras de resistência na Cena 6, Yan não tem a palavra concedida pela docente, desde o primeiro momento em que a solicita, por meio do símbolo levantar a mão, no momento do turno 150, mas continua insistindo e, desse modo, resistindo a não concessão da palavra.

### Cena de sala de aula 7

#### Gestos de resistência do aluno Yan

**149 P:** alguém mais? ((P ouve Thaís, vira-se para ela e aguarda na expectativa que ela diga algo)) Glauber? Não? ((há muita conversa paralela)) ALGUÉM GENTE TEM ALGUM CASO PRA CONTAR?

**150 Rafael:** eu fui no dia da eleLEIÇÃO ((Yan levanta a mão pedindo a palavra))

**151 P:** NÚMERO DOIS OLHA AQUI GENTE... PS::: (( muitos alunos conversam em duplas)) GE:::Nte... psiu ps::: olha AQUI “o que você acha que precisa ser feito para evitar a DIS-CRIMINAÇÃO?”

((Raul levanta a mão, Yan ainda está com a mão levantada))

**152 Raul:** *[inaudível]*

**153 P:** com TODAS AS PESSOAS NÉ GENTE ((*P toca o ombro de Natã*)) ALGUÉM MAIS RESPONDEU a esta pergunta ((*P vira-se para o quadro para ler*)) “o que você acha que precisa ser feito para evitar a DIS-CRIMI-NAÇÃO?”

**154 Natã:** o que que ele falou? o que professora? eu acho que tinha que pegar cadeia PRA SEMPRE pra paRAR de fazer as coisas com as pessoas ((*P mantém o olhar fixo em Natã alguns segundos depois do fim da fala do aluno, como quem espera um complemento*))

**155 P:** ((*balança a cabeça em sinal positivo olhando para Natã e continua*)) QUEM MAIS? alguém mais?

**156 Yan:** ((*levantando a mão e já falando*)) professora eu acho que (...)

**157 P:** Ô GENTE EU NÃO ESTOU CONSEGUINDO OUVI: psiu O COLEGA...EU não estou conseguindo ouvir o colega...Í::talo?

**158. Yan:** eu acho que é pra haver punição professora pra que as pessoas tenha mais respeito

Em outras palavras, levando-se em consideração que a escola, não é apenas espaço de reprodução de discursos e comportamentos, mas também, espaço de dialogia e construção de saberes, o processo de pedido e tomada da palavra pelos alunos, a cassação ou concessão dessa pela professora, bem como os silêncios e silenciamentos daqueles que em sala de aula ocupam posições, podem ser compreendidos de distintas maneiras, ora como resistência ao dizer, ora como resistência ao silenciar.

Se, por um lado, pode-se falar em silenciamento exercido por P de não comentar o dizer dos alunos pode-se, por outro, dizer de um exercício de resistência do alunado em não engajar-se ao projeto didático de P, agenciando resistência em microinterações desvinculadas do tópico desenvolvido na interação principal.

Tudo isso ocorre porque “nas relações de poder há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência [...] não haveria de forma alguma relações de poder” (FOUCAULT, 2003, p. 277), ou seja, “se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado” (FOUCAULT, 2003, p. 277).

## Considerações finais

Em síntese, a aula que aqui tomamos como objeto de exame é marcadamente, como toda e qualquer aula, um espaço de confronto, dialogias e contestações. As contribuições de Pêcheux (2007; 2002; 1997), Foucault (2009; 2004; 2003; 1997) e Orlandi (2013; 2006; 2005; 2002), que em determinados momentos caminham juntos, noutros tomam parâmetros diferentes, foram de grande importância para o exercício de análise que nos propusemos a fazer.

Como a ADF não predispõe a mudar o que é posto, apenas analisar e trazer à luz da crítica o que é o ser-social e o espaço de discurso que este ser ocupa, uma vez que

[...]supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados (PÊCHEUX, 2002, p. 55),

acreditamos na força de exercícios como esses na e para a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. As didáticas da linguagem precisam começar a considerar a sala de aula como um espaço discursivo, de lutas, poderes e resistências.

Para se pensar em transformações didáticas, rumo a aulas cada vez mais dialógicas e sociointeracionistas, há que se olhar para o que professor e alunos fazem e deixam de fazer por meio de seus dizeres e silenciamentos. Só, assim, poderemos falar na escola como um lugar de reconstituição identitária, de percepção e vivência do poder humanizador da língua(gem), por meio da interação efetiva com o outro.

Um outro não só representado nas posições-sujeito professor e aluno, mas também do discurso pedagógico como um todo, do que (não) se diz e (não) se faz de reuniões pedagógicas na escola, conversas punitivas/corretivas nos mais diversos espaços da escola, passando pelas lições do livro didático e por pronunciamentos diversos de representantes que ocupam lugares nas secretarias regionais de Educação até o Ministério da Educação.

Tudo passa por relações socialmente construídas e há sempre a demarcação do poder pelo/no discurso. Lembrando Foucault em *A ordem do discurso* (2009) quando diz, entre outras palavras, que o discurso não traduz as lutas, mas é a própria luta, é o poder que buscamos, compreendemos toda sala de aula como um microcosmos social, pois reflete e refrata a sociedade.

Tendo ciência que os gestos de análise, aqui empreendidos, não se esgotam nestas poucas laudas e sabedores que este é apenas um trabalho inicial, enxergamos neste acontecimento discursivo, aula sobre o “Dia da Consciência Negra”, materialidades possíveis de novas análises, posicionamentos e interpretações.

### **THE CLASSROOM AS A CONTROVERSIAL DISCURSIVE PLACE OF SUBJECT-POSITIONS: THE SAID, THE UNSAID, THE SILENCE AND THE POWER RELATION WHOSE THEME IS "BLACK AWARENESS DAY"**

**ABSTRACT:** In this article, we aim at demonstrating that the classroom is a place of voice and crossing speeches, powers and a controversial discursive place to think about (re)taken subject-positions more or less subjugated. Thus, we took as our corpus of analysis a transcribed History class, whose theme is "Black Awareness Day", from the database GPLed-CNPQ-UESB, and this class is analyzed as a discursive event, and the alternation of the word is materialized in speaking turns as a discursive materiality. For the analysis, we make use of the theories of Ducrot (1977, 1984) concerning the said and the unsaid, Orlandi (2013) concerning silence and reflections of Foucault (1990, 2003) about discourse and power. The analyses point to silencing gestures (Orlandi, 2013) made by the teacher for some students, which reflects in a given word agency (Coelho, 2011) and in engaging attempts by the students to deal with what is proposed by the teacher.

**KEYWORDS:** Classroom; Silencing; French Discourse Analysis; The Said and the Unsaid; Word Agency.

### **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. *Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)*. 266f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2011.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. *O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas*. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística*. Trad.: Carlos Vogt; Rodolfo Ilari; Rosa Figuera. São Paulo: Cultrix, 1977.

DUBOIS; MONDADA. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes Editores, 1989.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

\_\_\_\_\_. *Introdução às ciências da linguagem*. Discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Michel Pêcheux e a Análise de Discurso*. Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista, Ba, n 13, p. 9-13, 2005.

\_\_\_\_\_. *O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo*. Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, p. 11-20, 2002

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. (Trad. Nunes, J.H). Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3, p. 353-392, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar, 2002.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: Conceitos Essenciais*. São Carlos: Clara Luz, 2005.

*Recebido em 14/09/2015.  
Aprovado em 07/12/2015.*