

**O SILÊNCIO E A PRODUÇÃO DE SENTIDO  
NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SALA DE AULA:  
O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA COMO OBJETO DE DISCURSO**

*Islene dos Santos Roque Benevides\**

*Valdinéia Antunes Alves Ramos\*\**

*Fernanda de Castro Modl\*\*\**

**RESUMO:** Neste exercício de análise, propomo-nos a refletir acerca de cinco episódios de uma aula de história que presentificam comportamentos discursivos de sujeitos que, em uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental, desempenham as posições-sujeitos de aluno e de professor. Como noções que parametrizam a análise, temos: Formação discursiva (PÊCHEUX, 1995) e Silêncio (ORLANDI, 2007). Analisamos cenas de uma aula que se constrói a partir do objeto de ensino “O dia da consciência negra”, com o intuito de analisar de que modo a dinâmica de uma sala de aula, constituída por processos linguísticos, ideológicos e históricos, guarda as movências e atravessamentos de encenações de outras posições que concorrem para o dizer e o não dizer (re)produzidos na aula. O gesto de análise aponta para a necessidade da assunção de um olhar discursivo para a sala de aula. Nossa defesa é de que essa visada discursiva precisa integrar a agenda de estudos sobre e na formação do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso Didático; Formação Discursiva; Silêncio.

---

\* Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

\*\* Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Uesb.

\*\*\* 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).

## **Introdução**

Este artigo registra um exercício de análise da transcrição de uma aula de História em que alunos de uma turma de 5º ano (antiga 4ª série) – de uma escola pública do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte – interagem a partir do objeto de ensino “O dia da consciência negra”.

Da aula-exemplar de análise – do banco de dados do GPLED (Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação) CNPQ/UESB, a que integramos – selecionamos cinco episódios para o trabalho com premissas da Análise do Discurso Francesa.

As discussões, que empreendemos aqui, visam a desobivialização do que ocorre em uma aula em termos das posições discursivas assumidas por alunos e professores, afim de analisar cenas de uma sala de aula em uma perspectiva discursiva, amparada pelas bases epistemológicas da AD Francesa, permite pensar o discurso como lugar de reprodução de posições e sentidos, com base em uma concepção de linguagem não transparente, mas opaca, habitada por múltiplos sentidos e vozes.

Este exercício de análise constitui-se, portanto, em uma tentativa de abordagem do discurso como prática social, lugar de debate, conflito e confronto de sentidos, resultante de um processo de construção simbólica, em que os sentidos são construídos, emergem e se inscrevem a partir da relação que é estabelecida com os sentidos já postos em funcionamento e sempre retomados por sujeitos, num constante movimento em (dis)curso, a cada situação de enunciação.

A partir do viés discursivo pautado no conceito de Formação Discursiva (1995), foi possível compreender que o entrecruzamento de dizeres do outro, as incorporações dos silêncios como lugar/espaço que permite à linguagem significar, bem como o silenciamento que determina os parâmetros do que se pode dizer, provocam efeitos de sentido capazes de possibilitar discussões importantes para uma visada discursiva, que merece e precisa integrar as pautas da agenda de formação inicial do professor.

Para Pêcheux (1997), o discurso representa uma prática simbólica que remete à formação do sujeito e às condições de produção específicas que não podem ser relacio-

nadas a um indivíduo e a uma realidade, mas a projeções e representações. Portanto, em uma análise que envolve cenas da sala de aula, é preciso considerar que docente e discente(s) re(a)presentam-se discursivamente na sala de aula, por meio de seus dizeres e silêncios produtores de sentido.

## **1 Formação Discursiva: entre Regularidades e Instabilidades do Sentido**

Pêcheux (1997) considera primordial para a produção de sentido a relação da língua(gem) com a situação na qual ela se produz, isto é, sua exterioridade; que para a Análise do Discurso<sup>1</sup> são as condições de produção do discurso. O discurso, por sua vez, definido pelo autor como efeitos de sentido entre interlocutores, corresponde aos sentidos possíveis de um enunciado. Esses sentidos variam de acordo com a formação discursiva na qual, o discurso é (re)produzido e desliza entre diferentes posições-sujeito segundo diferentes condições de produção.

O conceito de Formação Discursiva é caro para a análise do discurso, uma vez que esta varia entre a estabilidade que regula o dizer e a instabilidade que faz o sujeito passar de uma a outra formação discursiva. Vale ressaltar que Foucault(2008) também se debruça sobre esse estudo, definindo-a como um feixe de relações que caracteriza um discurso ou grupo de enunciados pela sua regularidade. Desse modo, nossos dizeres, significam a partir da posição que ocupamos em dado grupo. Conforme afirma o filósofo:

A formação discursiva (...) é o princípio de dispersão e de repartição, não das formulações, das frases, ou das proposições, mas dos enunciados (no sentido que dei à palavra), o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação. (FOUCAULT, 2008, p. 122)

---

<sup>1</sup> De agora em diante, também nos referiremos à Análise do Discurso como AD.

Portanto, a formação discursiva define o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Os atos de fala pertencem a uma dada formação discursiva, conforme certo valor de verdade em determinada época, o que implica afirmar que “coisas ditas” estão atreladas às formas de poder e saber de seu tempo. Pode-se, então, compreender a FD como o “lugar” que permite às coisas significarem por meio da materialidade linguística, e esse processo se dá a partir do lugar de onde fala o indivíduo, permeado por valores construídos historicamente. Como os sentidos são determinados ideologicamente, o, as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas “(...) falam com outras palavras. Toda palavra é parte de um discurso. Todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2002, p. 43) Por isso,

(...) é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. (Ibid., p. 44).

Essa descrição da constituição das formações discursivas corrobora com o que Pêcheux aborda sobre o espaço ocupado por uma Formação Discursiva e por seus possíveis “discursos transversos”:

Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invasada” por elementos provenientes de outros lugares (i.e., de outras formações discursivas) que nela se repetem, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais... (PÊCHEUX, 1983, apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 24).

A Formação Discursiva<sup>2</sup> é oriunda das relações estabelecidas com outras FDs. O sujeito, imerso em uma dada formação e dotado de certa ideologia, produz o seu discurso, construindo o significado daquilo que diz. Desse modo, o discurso do sujeito será

---

<sup>2</sup> De agora em diante, também nos referiremos à Formação Discursiva como FD.

sempre atravessado por outros discursos e seu sentido só poderá ser compreendido integralmente se levadas em conta essas relações entre os dizeres que são atualizados e (re)significados no discurso.

Vejam no episódio de aula a seguir, como esses atravessamentos (re)significam as práticas discursivas na sala de aula em análise:

### Episódio de aula 2

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

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

**12 Felipe Lima:** mas não tá no dia ainda

**13 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 checka o que está acontecendo. Um aluno das séries iniciais está entregando óculos escuros para Rafael*))

**14 Rafael:** hoje é dia 20? ((*Pgr:Als riem debochando da falta de atenção do colega*))

**15 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?

**16 Milena:** Unrum

**17 Eduarda:** é

**18 Raul:** é professora eu acho

**Vinicius: nem tomei café hoje**

**Vitor Nunes: o que?**

**19 P:** é? vocês acham que ainda EXISTe discrimiNA::ça::o?

**20 Ricardo:** anram

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

**22 Lauanda:** aqui na sala professora

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

**24 Natã:** Matheus sofre né Matheus?

**25 Yan:** [*incompreensível*]

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

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

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

**29 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 outro... 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::

**30 Rafael:** crime

Vemos no episódio 2 a complementaridade entre as posições ocupadas por professores e alunos na sala de aula, já que cabe a P apresentar o conteúdo programático da aula (turno de fala 10), desenvolvê-lo discursivamente (turno de fala 15) e suscitar posições dos alunos frente ao que é tratado (final do turno de fala 15 e 19), bem como cabe aos alunos responder às demandas de P como se vê nos turnos 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 30.

O intercâmbio da palavra, ao longo do episódio, ilustra as ações de “fazer-saber” e “fazer-conhecer” agenciadas por P e, complementarmente, gesto dos alunos de “mostrar-saber” e “mostrar conhecer” frente ao que é por P referenciado no solo da interação principal.

Passemos, agora, a análise de alguns turnos de fala desse Episódio 2, com vistas a um exercício de atualização de algumas premissas da AD Francesa.

Ao ouvir a professora dizer, “...hoje nós vamos falar um pouquinho sobre o dia NACIONAL da consciência negra...” (turno 10), o aluno Felipe (turno 12) se posiciona em um discurso professoral, “mas não tá no dia ainda”, demonstrando possível conhecimento da data referente ao dia nacional da consciência negra, ou seja, mostrando conhecimento do objeto de discurso em tematização pela professora.

Enquadrados pelo discurso didático, o aluno Felipe, ao chamar a atenção para o fato de ainda não ser o dia no qual se comemora “o dia da consciência negra”, é atravessado por outro discurso, por um pré-construído: o de que só se faz comemoração na data oficial. Esse acontecimento discursivo remete ao que Orlandi (2002) assevera ser aquilo

que torna possível todo dizer e que ressurge como pré-construído, o já-dito que está no cerne do dizível, sustentando cada tomada da palavra. Esses sentidos foram construídos ao longo de uma história e já estão em nós, fazemos uso desses, sem mesmo, pedir licença.

O turno 11 registra o aluno Yan comemorando ao saber que o assunto da aula terá como referente, isto é, como o objeto de discurso, o dia da consciência negra e, inebriado com a situação, exalta o conteúdo programático da aula. Yan assume uma posição-sujeito em que se emerge uma característica particular no âmago dessa interação. Ao tomar a palavra, ele se posiciona como um indivíduo negro.

Assumindo-se discursivamente como negro, Yan autoafirma uma posição-sujeito outra, parte de seu mosaico de posições, que vem se somar a posição-sujeito por ele desempenhada em sala, a de aluno. Ele agora mostra-se como um aluno negro.

Interessante notar um efeito de sentido da fala do aluno (ê::ba eu sou né::GRO), que aponta para um apagamento da expressividade discursiva que essa data representa para a sociedade. O dizer do estudante parece focalizar “o dia do negro”. O dizer de Yan no turno 27, contudo, parece dialogar mais com o dia da consciência negra, já que ele depõe “hoje de manhã no meu escolar um menino me chamou de:: nêgo vagabundu”, ao que o aluno Ítalo reage.

No turno 28, (Ítalo [(dirigindo-se a Ricardo em tom baixo)]: vai dizer que não é...), Ítalo reage linguisticamente, mesmo que em tom baixo de voz e em uma interação dirigida a um par, ao depoimento de Yan evidenciando um efeito de sentido e, assim, uma filiação a um sentimento de pertença a uma FD que aceita, tolera preconceito, já que ele endossa o xingamento recebido pelo colega. As formações discursivas, como o próprio Pêcheux (1995) afirma, relacionam-se diretamente a posições de classes em conflitos uma em relação às outras, e constitui um conjunto de relações que caracteriza uma formação social em um dado momento. Essa formação social e esse conflito são evidenciados no efeito de sentido provocado pela fala do aluno Ítalo, no turno 28, evidenciando o confronto

entre a FD negra (alvo de preconceito) e a não-negra que parece concordar com o preconceito sofrido pelo colega .

Em suma, a análise em curso reafirma aquilo defendido por Pêcheux quando o teórico pondera que “alguma coisa fala antes, em outro lugar” (1997, p. 162). Somos atravessados por dizeres, posições que determinam o que deve ser dito e como deve ser compreendido, para que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” (PÊCHEUX, 1997, p. 81). Assim, Ítalo enuncia ou repete um discurso de uma FD, como se ratificasse que, sim, o colega é um “nêgo vagabundu”. Dessa forma, Ítalo é atravessado por um discurso racista, mesmo que inconscientemente. Como se vê, os sentidos das palavras são determinados ideologicamente, por isso as palavras não têm sentido nelas mesmas.

Como o Episódio 2 deixa entrever, P opta por ouvir o que os alunos têm a dizer, não verbalizando qualquer avaliação. Os turnos 27 e 28, que acabamos de analisar sinalizam que P não repreende Ítalo. A expectativa que deixamos aqui sinalizada na escolha lexical do verbo *repreender* é a marca da avaliação que aqui fazemos acerca do modo como a professora lida interacionalmente com o objeto do discurso consciência negra.

Esse momento da fala de P precisa ser destacado porque a dificuldade da professora de tematização do objeto de discurso nesse e em vários turnos desse episódio fica nitidamente deflagrada, porque P parece querer tratar o objeto de discurso tão somente como objeto de ensino, ou seja, como um conteúdo, como outro qualquer, distante do Grupo, que não provoca ressonâncias. Os alunos, como se vê nos turnos 21 a 24, tentam sinalizar para P a proximidade e mesmo vivência do que se tematiza, ao que ela não reage.

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

**22 Lauanda:** aqui na sala professora

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

**24 Natã:** Matheus sofre né Matheus?

O trabalho de P com a delimitação de um tópico do currículo indicado pelo Ministério da Educação (MEC) e trazido para um grupo requer (se considerados os discursos



tos a circular) o agenciamento de uma posição por parte daquele que o tematiza que ultrapassa a sua posição-sujeito professora, talvez aí resida sua dificuldade de reagir respondendo, com turnos de fala, ao que dizem os alunos. P, em alguma medida, se silencia.

No turno 22, por exemplo, Lauanda, que é negra, tenta trazer a discussão para o contexto do grupo – como pode ter querido Yan no turno 10 – conseguindo, logo, a adesão de Raul (branco) que modaliza a colocação de Lauanda suavizando-a. Natã (negro) também participa, destacando o outro (Matheus) como negro.

No turno 29, quando P dá continuidade à discussão, observa-se seu cuidado ao escolher as palavras, o que acaba verberando-se em alongamentos de vogais, pausas e uma certa falta de eloquência. A professora, por exemplo, confere a Yan a autoria do relato de discriminação, mas retira dele o lugar de protagonista na cena (“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:tro...”). A professora opta por falar em termos genéricos, de modo que parece haver certo distanciamento da situação, do qual os alunos insistem em negar a partir dos seus próprios relatos.

Desse modo, percebemos que os dizeres aqui presentificados são atualizados, fazendo ecoar outros discursos que se encontram alojados no interdiscurso<sup>3</sup>, isto é, tudo que dizem em outro momento/ lugar, mesmo que não se lembrem, influencia aquilo que dirão, pois o interdiscurso está na base de tudo aquilo que, numa dada formação nos permite dizer.

## 2 O silêncio da palavra ou a palavra do silêncio? O calar que faz sentido

Aprendemos com os estudos discursivos que dizer e silenciar são ações de linguagem que conferem sentido e, portanto, marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro.

---

<sup>3</sup> Como Interdiscurso, compreendemos: “... o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já dito que possibilita todo dizer. Nela há silêncio, esquecimentos, sentidos não ditos, sentidos a não dizer; enfim, a memória é condição do dizível.”Orlandi (2007, p. 64)

É, portanto, nessa direção que destacamos o olhar que Orlandi (1999, 2007) tem lançado para o silêncio como um mecanismo de significação fundamental e constitutivo da linguagem, convidando-nos a repensar traços como negatividade e passividade que integram a própria memória discursiva do referente silêncio na cultura ocidental, alargando nossa compreensão de que dizer é também romper com o silêncio e que a nossa (re)constituição identitária, que se materializa, fundamentalmente e de modo mais recorrente, no intercâmbio da palavra com o outro, também precisa do silêncio para se construir.

Mas de que modo o silêncio pode ser tematizado em termos do espaço sociodiscursivo da aula? De início, registramos que, dentre as especificidades do que socialmente se reconhece como a prática de linguagem aula, tem-se fundamentalmente aquilo que acontece no solo da interação principal e, portanto, aquilo que está sob a gerência do professor. Afinal, cabe à posição-sujeito professor agenciar o funcionamento da palavra em sala de aula<sup>4</sup>, do que faz parte incitar verbalizações e requerer silêncios.

Para melhor compreensão dos silenciamentos decorrentes da tentativa de alguns alunos se inserirem na discussão (que se verá no exemplar a seguir), vale esclarecer que às vezes a professora desconsidera as falas de alguns alunos, devido à dificuldade em aceitar as intervenções deles como contribuições para o tópico em desenvolvimento.

Na aula não é possível que todos falem ao mesmo tempo ou mesmo que todos falem em todos os momentos, o que acaba convocando-nos a flexibilizar a ideia de participação em sala de aula e, conseqüentemente, o lugar que atribuímos ao silêncio. O que estamos dizendo é que para o funcionamento da aula e, portanto, da interação didática, não poderíamos jamais reduzir a participação dos alunos à linguagem verbalizada e material-

---

<sup>4</sup> Coelho (2011) descreve o agenciamento da palavra na sala de aula, a partir de operações linguístico-discursivas, tomadas por ela como basilares, quais sejam: i) *endereçamento* da palavra que fundamenta e principia toda e qualquer interação; ii) *manutenção, tomada, cassação e distribuição* da palavra e iii) *pedido* da palavra.

zada em turnos de fala. Se assim o fizessemos, alunos que não falam não existiriam discursivamente na aula e, portanto, não seriam considerados como parte da turma<sup>5</sup>.

Uma posição que não deixa de lado, o fato de que os sujeitos também participam por meio do silêncio, corroboraria para aquilo que Tfouni (2008, p. 355) atribui aos estudos de Orlandi sobre o silêncio, qual seja: “o estudo do silêncio, tal como proposto por Orlandi, critica o conceito behaviorista de diálogo e trata de não reduzir o fenômeno da linguagem à troca de informações e turnos de fala”.

O estatuto do silêncio na aula, e mesmo seus possíveis significados em uma proposta de trabalho que se dedicasse a uma tipologia do silêncio na aula, é um objeto complexo que precisa ser tematizado, considerando a prática de linguagem aula na cultura ocidental e as representações/motivações da cultura escolar local que levam os sujeitos a tomar a palavra ou a se silenciarem. Vejamos de que modo a abertura da interação didática da aula-exemplar de nossa análise, permite que realizemos alguns apontamentos sobre o lugar do silêncio na sala de aula.

### Episódio de aula 1

**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... .. ((Vitor Nunes e Vinicius 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, Vinicius 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 aquele dia e não corrigiu

---

<sup>5</sup> À guisa de ilustração, pensemos na aula, nosso objeto de exame, que resulta da interação didática entre uma professora e um grupo de 26 alunos. Ao longo desta aula, há 11 alunos que não se posicionam, permanecem em silêncio durante toda a aula, não realizando qualquer sinal de monitoramento verbalizado.

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

Vemos, no turno 1, a professora, (P), abrindo a interação didática endereçando a palavra a um grupo de 26 alunos demandando uma resposta à questão “**P:** tem alguém que está com livro de história?...”. P não recebe uma resposta a esse primeiro turno de fala, já que apenas o aluno Raul toma a palavra, mas o faz para outro fim (lembrar P. o dever de casa solicitado). Essa atitude de Raul não agrada P., que em relato a COELHO (2011), afirma que ele, além de chamar a atenção para si, polemiza os dizeres docentes, apoiando-se em suas imprecisões, discordando da arguição das professoras. Se apenas Raul toma a palavra, isso significa que outros 25 alunos presentes na sala silenciam-se frente ao turno de fala 1 de P.

Esse silenciamento, em sala de aula, repercute discursivamente como falta de engajamento interacional, o que leva P a reformular a demanda, em seguida, no turno de fala 3: “ **P:** alguém está com o livro de história?... .. livro de HISTÓRIA aí por favor...”)). Cumpre registrar que, no interior do próprio turno de fala 3, há a marcação de silêncio com o símbolo sinalizador de pausa (...) da convenção de transcrição separando as duas reformulações da pergunta do turno de fala 1.

Na sequência, no turno de fala 4, lemos o aluno Rafael responder a P, entretanto, o faz de modo pouco colaborativo à demanda de P, o que leva P, no turno de fala 5, continuar endereçando sua pergunta: “**P:** quem está com o livro de história aí faz favor... .. OL... psiu...eu estou aqui ((*reprendendo Vitor Nunes, Vinicius e Ítalo*))... .. gente tem alguém que ESTÁ com o livro de história AÍ por favor”, sendo respondida apenas pelo aluno Vitor Nunes no turno de fala 6. A aula gravada em vídeo atesta que nenhum outro aluno, desde a abertura da interação no turno de fala 1, realizou qualquer gesto não-verbal, como levantar a mão, que cumprisse a função de resposta, daí não termos na transcrição da aula nenhum comentário do transcrito a ser aspecto registrado na convenção de transcrição parênteses duplos (( ( ))).

Vemos, ainda, que essas tomadas da palavra pelos 3 alunos ainda não satisfazem a P, afinal ela está interagindo com um grupo de 26 alunos e procurando um significado para o silêncio dos outros 23 alunos.

No turno de fala 7, P ainda continua investindo em sua demanda: “**P**: não? ninguém está?”, de modo a retomar a fala de Vítor Nunes (no turno 7), único aluno a responder de modo esperado por P, e também atribuir significado ao silêncio de todos aqueles que se calaram.

É no turno de fala 9 que P aceita o silêncio do Grupo desistindo de receber respostas e abre a aula em termos do tratamento do objeto de ensino “O dia da consciência negra”.

Essa cena de sala de aula ilustra o quão presente e constitutivo pode ser o silêncio nas interações professor-alunos na aula, o que, sem dúvida, corrobora para a premissa de que o silêncio também é um modo de o sujeito se inserir no sentido. O silêncio significa, mas o que ele poderia significar no episódio de aula analisado? Falta de engajamento interacional? Desrespeito à face de P? Apatia? Distração?

As reformulações de P à demanda de saber quem haveria trazido o livro didático de História para a sala de aula apontam, a nosso ver, para uma tentativa de significar o silêncio, isso porque:

o homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico (ORLANDI, 2007, p. 29).

o silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras. (ORLANDI, 2007, p. 37).

O fato é que a troca didática em sala de aula é permeada por marcas (inter e/ou intra) culturais e por construções identitárias que determinam aspectos relativos tanto ao vozeamento (quem fala e como o faz; o que se faz ao falar; como se sinaliza que se quer

falar), quanto ao silenciamento (como se sinaliza que se está (ou não) ouvindo, que há (ou não) engajamento em silêncio, mesmo sem haver tomada da palavra). (COELHO, 2011).

A rotina da escolha dos alunos de tomarem a palavra ou silenciarem na aula desponta como um dos aspectos constitutivos para a construção e reconstrução de suas identidades de aluno e, conseqüentemente, o agrupamento deles no interior de certas formações discursivas de aluno socialmente reconhecidas e referenciadas no discurso docente como: bom aluno, mau aluno, aluno participativo, aluno não-participativo, aluno atento ou desatento, aluno quieto, aluno agitado, dentre tantas outras possibilidades de adjetivação. Isso porque o sentido e o sujeito são construídos mutuamente, num jogo de múltiplas formações discursivas em contato.

Falas, tentativas para falar e os silêncios são significados no e para os grupos concorrendo para o modo como os sujeitos se percebem a si mesmos e como são percebidos/avaliados pelo outro ou pelo Outro<sup>6</sup>.

Ao trabalharmos com o silêncio, adentramos no funcionamento do equívoco, admitindo mais de um sentido possível. Daí a importância em estudá-lo, explorando suas formas de significar. Como assevera Orlandi (2007, p. 68), "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 um falta". Ou seja, o silêncio é a própria condição de produção de sentido.

### **3 Sala de Aula: palavras, ações e silêncios**

As salas de aula, assim como outros contextos institucionais, são habitadas por palavras, ações e silêncios. A interação que se desenvolve nesse ambiente é “definida pela situação de ensino que envolve professor e alunos em uma relação assimétrica, especializada, orientada para uma finalidade preestabelecida” (LAPLANE, 2000, p. 87).

---

<sup>6</sup> O jogo sinalizado com a marcação das grafias, ora com letra minúscula, ora com letra maiúscula, busca recobrir e referenciar o outro, com letra minúscula, como o diferente de mim, e o Outro, com letra maiúscula, como aquele que ocupa uma posição discursiva oposta a que se assume e, portanto, diretamente oposta a aquela a que se filia.

Nas salas de aula, o aluno convive com interlocutores diferentes, investidos das posições-sujeito pares (outros alunos) e o professor, o interlocutor oficialmente constituído para agenciar a interação e, nessa medida, responsabilizar-se pela aula de modo a iniciar, monitorar e finalizar a interação didática. Enquanto, a interação aluno-professor é marcada por uma relação assimétrica, entre aluno-alunos

(...) estabelece-se uma relação predominantemente simétrica, pois são pares, têm os mesmos direitos e obrigações. Em alguns momentos, porém, a simetria de papéis cede lugar à assimetria em função das condições dos participantes da interação, como a diversidade de background sociocultural, a maior ou menor participação na conversação e em outras ações de sala de aula; a própria tomada da palavra por um aluno confere certo poder sobre os demais. (CAJAL, 2001, p. 139).

Professor e alunos são posições discursivas complementares, porque:

o discurso didático se engendra a partir dessas interações motivadas, por um lado, pelas ações fazer-saber e fazer-conhecer do professor e, de outro lado, por ações relativas a uma ação do aluno de mostrar-saber e mostrar-conhecer (mostrar que aprendeu). (COELHO, 2007, p. 32)

Assim, as interações, sejam elas projetadas a partir do par professor-aluno ou aluno-aluno, não se fundam em um único sentido, algo pré-estabelecido, pelo contrário, o sentido é construído nessas interações, em que sujeitos e sentidos se constroem mutuamente, no jogo das múltiplas formações discursivas.

Considerado como elemento indispensável à constituição do discurso e condição essencial para a produção de sentido, o silêncio passa a ser visto por Orlandi (1995, 2007) como o não dito necessário para o dito. Este silêncio constitui o que a autora denomina de silêncio fundador, necessário para a coerência de todo texto, “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar (ORLANDI, 2007, p. 24). Entretanto, a autora também erige outro princípio: a política do silêncio. Nesta, ao dizer alguma coisa, necessariamente dei-

xamos de dizer outras, apagando sentidos possíveis, os quais não nos são desejáveis em uma determinada situação discursiva.

Conforme assevera Orlandi (2007), a política do silêncio pode ocorrer de duas formas: a) o silêncio constitutivo e b) o silêncio local. No primeiro, a autora afirma que ao dizer algo, apagamos outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada, ou seja, todo dizer cala alguma coisa. O silêncio constitutivo trabalha os limites e a constituição das formações discursivas, determinando os limites do dizer. Isso nos indica que o dizer e o silenciamento são inseparáveis. Nesse contexto, o silêncio constitutivo faz parte dos processos de produção de sentido e direciona a produção de linguagem.

Compreendemos que no silêncio constitutivo, os sentidos são formados pela inserção do sujeito em determinadas formações discursivas, enquanto que no silêncio local, o sujeito é impedido, pela censura, de dizer o que pode ser dito, o que o impede de se posicionar em mais de uma Formação Discursiva, ou seja, de ocupar certos lugares, certas posições de sujeito discursivo. Isso afeta a identidade do sujeito discursivo, pois esta resulta da circulação do sujeito nas várias formações discursivas disponíveis, que dão sentido às suas palavras, pois, ao mudar de discurso, as palavras também mudam de sentido. Desse modo, o silêncio local é a própria interdição do dizer, sendo a censura sua forma mais visível.

Nesse sentido, o estudo da política do silêncio possibilita discussões importantes para uma visada discursiva e para se compreender as produções de sentido, no espaço sociodiscursivo da aula. A partir das diferentes FDs, dos diferentes sentidos e das interações projetadas a partir do par professor-aluno, é que analisamos os episódios de aula 3 e 4.

### Episódio de aula 3

**54. 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 pre-



cisa 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 NÉ-GRO... não é? Às vezes você fala a:: meu AVÔ... meu bisAVÔ...

**55. Felipe Souza:** meu PAI professora!

**56. 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 MIS-tura é que formou o povo brasileiro é:: ((Há conversa paralela durante todo este turno)). (Professora e aluno brasileiros).

No turno 54, a professora reitera a importância da cultura e do povo africano para a constituição da cultura nacional, discursivizando algumas cenas em que estão presentes as influências de tal cultura. Porém, ainda no turno 54, ela afirma: “NÓS também fazemos parte né? DESSA... desse povo aí.”, percebe-se tanto um movimento discursivo de inserção, quanto de exclusão de P ao grupo a que se refere, uma vez que suas escolhas lexicais “desse” e “aí” para o referente “povo” enquadra o dizer docente em uma posição-sujeito de não-negro, isto é, que se afasta da possibilidade de sua inclusão nesse “povo”, palavra aqui compreendida como conjunto de pessoas que estão ligadas por sua origem, sua religião ou por qualquer outro laço.

Percebemos, nesse excerto, que as escolhas lexicais da professora reverberam uma posição de não-negra, tendo em vista que ela é branca de cabelos lisos e demonstra ter certa dificuldade para lidar com a temática, o que, só fica visível se esclarecemos que dois terços do grupo são negros. Essa informação permite que leiamos nas falas da professora uma tentativa de suavização desse traço identitário do grupo.

Assim, podemos perceber um conflito entre a posição-sujeito professora, que necessita reproduzir o discurso oficial de afrodescendência em uma aula, e outra posição-sujeito que não se inclui nele e ainda revela dificuldade em lidar com esse objeto de dis-

curso, porque desconsidera falas como a do aluno Felipe Souza, que toma a palavra, sinalizando para P a proximidade da temática para o Grupo, quando diz “meu PAI professoral?”. Interessante que o aluno, mesmo sendo negro, diz da negritude do pai e não de sua própria, o que talvez seja resultado do modo como P didaticamente trata a questão, contextualizando-a e chamando a atenção dos alunos para a descendência e a ancestralidade.

A professora negligencia a necessidade já desenhada por alguns de seus alunos de (auto/alter) sentimentos de pertença, o que os alunos tentam, em vários momentos, fazê-la notar. Como sustenta Orlandi (2002), esse conflito decorre do fato de que os sujeitos são intercambiáveis, falamos a partir de uma posição dentro do discurso e não sendo a origem do nosso dizer, somos constituídos por outros sujeitos. Assim, o sujeito é produto da interação de várias vozes, da relação com o socioideológico.

Mais adiante, como registra o Episódio 4, a professora retoma o discurso oficial, nos turnos 74 e 79, afirmando ser obrigatório o ensino da cultura africana.

#### Episódio de aula 4

**73 Rafael:** Leandro? ele morreu de fragilidade, não é professora?

**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... ... [...]

**79 P:** ela tem que fazer PArte né? do currículo de todas as escolas... ((P se dirige ao quadro)) vou colocar aqui agora três perguntinhas que vocês vão responder rapidinho

**80 Yan:** professora? ... ... ((vê que P não responde e mostra-se meio irritado coma tarefa)) maldito Zumbi...vamos ZUMBI-á.

Ao enunciar sobre essa obrigatoriedade, ela remete à lei nº 10.639/2003, em que a temática afrobrasileiridade se tornou obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio. Nela fica estabelecido que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional; devendo ser ministrados dentro do currículo escolar.

Como podemos perceber, a professora age como se estivesse legitimando seu discurso a partir do Discurso Oficial, contudo, seu reenquadre nos leva a hipotetizar que tematiza sobre o objeto de discurso “Dia da Consciência Negra”, justamente por isso, por ser obrigatório, já que é a posição-sujeito professora que enquadra e orienta o seu dizer, justificando sua presença na sala de aula.

Isso porque seu discurso é constantemente atravessado por outros que negam a ideia de pertencimento a uma Formação discursiva negra ou afrobrasileira e suas discussões acabam se restringindo à superficialidade didática da temática abordada.

Nos turnos 75 e 77, ao enunciar: “afrodescendente”, o aluno Rafael pleiteia a palavra como se corrigisse a professora; mas esta o ignora e reitera, no turno 78, o mesmo uso lexical que já havia utilizado: “é.. é:: cultura africana... ..”, ao invés de incorporar em seu dizer ou discutir a não utilização do item lexical proposto pelo aluno. O dito do aluno é ignorado, calado, apesar de sua insistência em se posicionar em discordância à fala da professora.

Ao ignorar a fala, o posicionamento do aluno, a professora, como assevera Orlandi (2007), não trabalha apenas a divisão entre o dizer e o não-dizer, ela também impede o aluno de trabalhar o movimento de sua identidade e elaborar sua história de sentidos. Também no turno 73, Rafael é ignorado ao fazer uma indagação à professora. Observa-se nestes turnos que, apesar de Rafael se posicionar linguisticamente e realizar uma conjectura, na tentativa de acerto, sobre a causa da morte do Zumbi; ele não é corrigido, isso porque sequer tem o seu turno de fala considerado. Este se encontra, de certa forma, aprisionado em determinada formação discursiva e não consegue transpô-la, a não ser, através do silêncio que rompe. O aluno é levado a calar sentidos, por não estar inserido numa determinada posição de poder. O que corrobora com a assertiva de ORLANDI (2007, p. 76) ao afirmar que:

...a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Consequentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discurso, pois, sabe-se, a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em

uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido. (...)

### Episódio de aula 5

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

**150 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?

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

**152 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-CRIMI-NAÇÃO?”  
((Raul levanta a mão, Yan ainda está com a mão levantada))

Assim como se observou no Episódio 4, em relação ao aluno Rafael, nos turnos 75 e 77, algo semelhante ocorre com Yan, nos turnos 27 (Episódio 2) e no turno 149 (Episódio 5); ao tentar a participação, seja por meio de questionamento ou testemunho sobre a discriminação sofrida, a professora também o desconsidera. No turno 149, ele é abruptamente ignorado, tendo o seu dito calado. Ao ver que não tem atenção, Yan se senta, indicando uma aparente submissão ao poder, à autoridade e à hierarquia estabelecida na relação professor-aluno. Caracterizado como silenciamento ou censura, uma vez que haveria mais a ser dito, porém ao aluno foi negado esse direito. Esse silenciamento (apesar dos gestos de resistência dos alunos) é um processo que impede a elaboração histórica do sentido e a aquisição da força identitária dos alunos. A censura, portanto, “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.” (Orlandi, 2007, p. 76).

De acordo com Orlandi (In: Guimarães, 1989: 43-44), as vozes sociais “ se representam em lugares sociais de legitimação e fixação dos sentidos e desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do

sentido”. Desse modo, a voz de autoridade sempre representará a classe dominante ou aquela que detém o poder, aqui constituída pela professora.

Essa ocorrência da política do silêncio evidencia uma relação assimétrica em que o professor é a autoridade especializada que permite ou nega o dizer. Nesse sentido, a voz do professor que representa a ideologia dominante (autorizada a atribuir/distribuir sentidos) produz uma voz social homogênea, que controla os sentidos tidos como aqueles que podem ser repetidos, cristalizando para os sujeitos um único modo autorizado de dizer.

Assim, na escola, a distribuição do sentido está ligada à relação de poder. A postura do professor demonstra a forma como a Escola conduz essas relações e os embates ideológicos que permanecem mascarados sob um discurso aparentemente democrático e igualitário, em que são encobertas as práticas cotidianas que não correspondem ao Discurso Oficial, uma vez que este apregoa como base das relações no ambiente escolar o respeito às diferenças, inclusive étnico-raciais, mas nem sempre isso ocorre na sala de aula de maneira apropriada, o que incorre em preconceitos velados ou negligência com relação à ocorrência desses preconceitos.

### **Considerações finais**

A análise dos cinco episódios das cenas de sala de aula nos permitiu observar a língua como sistema passível de falhas, de equívocos e a ideologia como constitutiva do sujeito empírico que é, necessariamente, o sujeito efeito de sentido, agente de práticas sociais no processo histórico, sujeito na história como assevera Pêcheux (1997).

Este exercício de análise nos mostrou que o silêncio precisa ser visto na ordem da produção linguística e analisado como processo de produção de sentidos. Os episódios evidenciaram que o sentido não é algo dominado pelo sujeito, ele decorre do “jogo de forças” presente no discurso. O sentido não é simplesmente apreendido por meio de unidades linguísticas, ou apenas pela intenção dos interlocutores do discurso, nem pelo contexto imediato que envolve e enquadra o uso da língua(gem). Para a

AD Francesa, o sentido é historicamente construído e, acima de tudo, um “efeito de sentido”.

O estudo realizado aqui, ainda que sumarizado, permitiu um trabalho de análise que possibilitou o acesso e, portanto, a apreensão de aspectos discursivos não evidentes de imediato, tendo em vista que os sujeitos envolvidos no discurso não são homogêneos e resultam de um mosaico de posições-sujeito.

A análise nos permitiu fazer emergir acontecimentos discursivos que evidenciaram a diferença, a contradição, o particular, as várias posições-sujeito do discurso, assim como também, as vozes de outros, no indivíduo, constituindo (e por que não explicando?) a sua visão de mundo.

O próprio silêncio abordado neste estudo mostrou o seu aspecto não homogêneo, evidenciando a sua participação na construção do sentido e colocando-se como ato da significação, pois, como vimos, onde há linguagem há também silêncio.

Nesse sentido, foi possível compreender que os sujeitos produzem discursos passados por dizeres diversos, como também se constituem pelo dizer do outro, por influências ideológicas, pelo lugar social e institucional que ocupam.

As nossas reflexões, em torno dos 5 episódios, revelaram a complexidade e não linearidade que subjazem as interações e os atos de fala, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua.

### **SILENCE AND PRODUCTION OF MEANING IN THE CLASSROOM DISCURSIVE PRACTICES: THE BLACK AWARENESS DAY AS AN OBJECT OF DISCOURSE**

**ABSTRACT:** In this exercise of analysis, we propose to reflect on five episodes of a history lesson that presents the discursive behavior of subjects that, in a 6th grade classroom of elementary school, play the subject-position of student and teacher. As notions that parameterize the analysis we have: Discursive formation (PÉCHEUX, 1995) and Silence (ORLANDI, 2007). We analyzed some scenes of a class that is built from the teaching object "Black Awareness Day", in order to examine how the dynamics of a classroom, which consists of linguistic, ideological and historical processes, keep the movings and crossings of enactments of other positions that contribute to the 'said' and 'not said' (re) produced in class. The gesture of analyses points to the need for the as-

sumption of a discursive gaze at the classroom. Our defense is that this kind of discourse needs to be integrated in the studies on and in the teacher's professional development.

**KEYWORDS:** Discourse formation ; Silence ; Teaching discourse.

## REFERÊNCIAS

CAJAL, Irene Bareloni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M.I.P. , ASSIS-PETERSON. A.A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras. 2001. P. 12-13.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. *O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas*. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

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) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2011.

LAPLANE, Adriana Friszman de. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Maio de 1968: os silêncios da memória*. In: Achard, P. et al. *Papel da Memória* (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP. 6.ed., 2007.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. *A análise automática do discurso*. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.), *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

TFOUNI, Fábio Elias. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v.8, n.2, p. 353-371, maio/ago 2008.

ORLANDI, E.P. “Silêncio e implícito (Produzindo a monofonia)”. In: GUIMARÃES, E. (org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, p. 39-46, 1989.

*Recebido em 17/06/2015.*

*Aprovado em 05/10/2015.*