

Práticas identitárias de professores e alunos da Unidade Educacional de Internação-MS (UNEI): (des)construindo identidade(s)

(Identity Practice of Teachers and Students at Unidade Educacional de Internação-MS (UNEI): (mis)constructing identity(ies))

**Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento¹, Lais Moretti Carneiro²,
Thiago José Bot Bonfim³**

¹Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Câmpus de Três Lagoas (UFMS),

²Bolsista do CNPQ/Câmpus de Três Lagoas (PG-UFMS),

³Bolsista do CNPQ/Câmpus de Três Lagoas (PG-UFMS)

celinasn@terra.com.br, lais-moretti@hotmail.com, thiago_bonfim16@hotmail.com

Abstrac: This paper aims at describing the representations that teachers and students have about themselves other people and the teaching-learning process at UNEI Três Lagoas-MS. This is a qualitative study under the view of French Discourse Analysis, which can be understood as the intersection of Linguistics and Social Sciences by interweaving history, ideology and teacher-student relationship. We base our analysis on studies conducted by Coracini (2003a), Orlandi (1992) and Foucault (1999, 2004) with his writings on knowledge-power. Some partial results indicate that the teacher and the “inner” student are in constant movement, which is formed by a multiplicity of discourses that are constructed due to the difference in the relationship established with each other.

Keywords: discourse analysis; teachers; teenagers.

Resumo: Objetiva-se neste artigo descrever as representações que professores e alunos fazem de si, do outro e do processo ensino/aprendizagem na UNEI de Três Lagoas-MS. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, uma vez que adotamos como procedimentos para coleta a entrevista, tendo como perspectiva teórica conceitos da Análise do Discurso Francesa, que se insere no entrecruzamento da Linguística e das Ciências Sociais imbricando história, ideologia e sujeito professor-aluno, a partir de Coracini (2003a), Orlandi (1992) e para as questões de saber-poder (FOUCAULT, 1999, 2004). Alguns resultados parciais indicam que o professor e o aluno-interno estão em constante movimento, formados por uma multiplicidade de discursos que se constroem pela dispersão, pela diferença na relação que se estabelece com o outro.

Palavras-chave: análise do discurso; professores; adolescentes.

Introdução

Quando se trata de ensino-aprendizagem da língua materna, segundo se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, ao ensino fundamental, enquanto objetivos, cabe conduzir os educandos a: (1) “compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...]”; (2) “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...]”; (3) “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, [...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL, 1998, p. 7). Ao ensino médio, por sua vez, cabe “compreender e usar a Língua

Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade” (BRASIL, 1999, p. 23).

E, quanto ao conteúdo, está dividido nas práticas do eixo do uso da linguagem, que compreende a prática da leitura e produção de textos orais e escritos e, no eixo da reflexão sobre língua e linguagem que abrange a análise linguística. O que se propõe nesses eixos é que a leitura e a produção de textos devem ativar conhecimentos prévios do aluno, articulando pistas textuais e contextuais na construção de sentidos, sendo que o domínio da leitura e da escrita depende do funcionamento de uma sequência que envolva ação e reflexão, das quais a reflexão se faz por meio da abordagem de múltiplos aspectos e do trabalho com atividades linguísticas.

Tendo em vista que é a Universidade que forma esse professor de línguas, recorremos aos estudos de Gatti (1997, p. 40), ao dizer que as universidades pouco têm contribuído para a consolidação de conhecimentos de base, de modo a torná-los acessíveis aos aprendizes dos cursos de formação de professores e aos próprios professores em exercício. Muitas Universidades têm-se dedicado a projetos com professores, escolas e produtos desses trabalhos, muitas vezes não alçam voo porque ficam reduzidos a uns poucos, sem serem consolidados em um suporte comunicacional que possa perpassar o país. Ainda sobre formação contínua de professores, Celani (2002, p. 23) diz que deve ser um processo longitudinal, relacionado à prática de sala de aula “no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas”.

A partir da realidade constatada na Escola Estadual que funciona dentro da Unidade Educacional de Internação, doravante (UNEI),¹ objetivamos descrever as representações que professores e alunos fazem de si e do processo ensino/aprendizagem na UNEI de Três Lagoas-MS, de forma que se possa abordar as representações que fazem de si, do outro, da escola e do ensino. Assim temos como perguntas de pesquisa: Quais os discursos presentes em seus dizeres? Quais os efeitos de sentidos dos seus discursos? Quais as representações do professor sobre o processo ensino-aprendizagem?

Trata-se de uma pesquisa que se caracteriza como de campo de cunho qualitativo, uma vez que adotamos como procedimentos metodológicos: observações de campo e gravação de entrevistas com os professores. O *corpus* consiste nos recortes dos discursos emitidos em seus respectivos locais de produção (Instituição UNEI), pelos sujeitos produtores de discursos: aluno (interno) e professor. Assim, nessa perspectiva, são consideradas as condições de produção de um determinado discurso que compreendem os sujeitos, a situação e as ideologias.

As Unidades Educacionais de Internação são dirigidas por diretores, inspetores de ações socioeducativas. Os adolescentes são recolhidos a partir dos doze anos de idade e a maior incidência das infrações praticadas por eles recai sobre a prática de roubos e tráfico de drogas. E o regimento interno, embora não explicitado pelos diretores da instituição, é uma minuta baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. O momento da saída de um interno,

¹ Esta pesquisa integra o projeto “Linguagem, discurso e identidade: crianças e adolescentes das Unidades Educacionais de Internação (UNEI) Sul-mato-grossenses”, vinculado ao Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades - Rede Latinoamericana (REDLAD) UNB.

por sua vez, é submisso a um alvará de soltura, expedido pela promotoria, após uma audiência com o juiz.

Faz-se necessário esclarecer que a instituição UNEI não tinha essa denominação até o ano de 1999, porquanto era conhecida por Casa de Guarda e Assistência ao Adolescente (CGAA), fundada no ano 1993. A nova denominação tem como objetivo almejar e reforçar um modelo pedagógico de internação, como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a escola segue o currículo das outras escolas públicas estaduais, sendo vinculada a uma escola polo na cidade de Campo Grande-MS (NASCIMENTO; BRIOLI, 2010, p. 261).

Uma vez contextualizado nosso objeto de pesquisa, e tendo em vista o recorte teórico na perspectiva discursiva, consideramos as condições de produção de um determinado discurso que compreendem os sujeitos, a situação e a memória, sendo que esses sujeitos (professor e aluno no contexto da UNEI) produtores do discurso são diretamente influenciados pela exterioridade na sua relação com os sentidos. E a memória é o que sustenta os dizeres desse discurso, tudo que já se falou sobre o assunto (discurso da instituição e da sociedade) é essencial para compreender o funcionamento do discurso e sua ligação com os sujeitos e com a ideologia, afirma Orlandi (2001).

Assim, nem os sujeitos, nem os sentidos, nem os discursos já estão prontos e acabados, pois estão sempre se fazendo, estão sempre em movimentos e em construção. A incompletude é o que condiciona a linguagem e cria os diferentes sentidos de um discurso. Dessa maneira, um discurso tem relação com outros discursos realizados, imaginados ou possíveis, afirma Orlandi (2001), ao explicar que, ao dizer, o sujeito se sustenta em outros dizeres e também visa a seus efeitos sobre o interlocutor, sendo que esses efeitos variam quanto à relação de poder que o interlocutor tem com o sujeito. Isso, porque o imaginário que um tem do outro interfere em como a mensagem será entendida e em como o sujeito pensa que ela será entendida. Por muitas vezes os sujeitos antecipam sua representação, imaginando qual será a imagem que causará nos interlocutores, buscando, por meio dessa antecipação, que sua imagem seja aquela que ele quer criar nos destinatários.

Este texto está dividido em três partes, de forma que na primeira, abordamos o conceito de linguagem vista em “funcionamento”, de sujeito enquanto um “lugar vazio” ocupado por diferentes indivíduos; discurso e identidade vista como “fragmentada”. Já na segunda, analisamos as representações dos professores; na terceira discutimos as representações dos adolescentes e, por fim, nas considerações finais, fazemos algumas reflexões sobre os efeitos de sentido das representações discursivas mais recorrentes.

Algumas noções sobre Linguagem, Sujeito, Discurso e Identidade

A Análise do discurso de linha francesa teve como marco inaugural a publicação da obra *Análise automática do discurso* (AAD), em 1969, por Michel Pêcheux (1975), que a definiu, inicialmente, como o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado. A partir daí, a análise do discurso (AD) pôde ser entendida tanto como referencial metodológico, quanto como uma teoria, por sua abordagem discursiva inscrever-se no espaço que há entre a linguística e as ciências sociais (PÊCHEUX, 1983). Assim, diferentemente dessas duas disciplinas, a AD focaliza a linguagem no seu funcionamento, o sujeito em interação, (re)produzindo sentido por meio da linguagem em dada situação e contexto

histórico. Partimos, portanto, da perspectiva da AD considerando que ela articula, em seus fundamentos, a linguística (Saussure), o marxismo (releitura de Althusser) e a psicanálise (releitura de Lacan), a fim de refletirmos como esses três campos estão relacionados e como a AD concebe teoricamente esses campos na sua relação inseparável com o social-histórico.

Segundo Orlandi (2001), são muitas as possibilidades de estudar a linguagem: ora pensando na língua enquanto sistema de signos – linguística – ora como normas do bem dizer – gramática. Sabendo-se, pois, que há várias maneiras de significar/conceituar, que a AD interessa-se pela linguagem de modo muito particular. Como o próprio nome já indica, a AD estabelece liames com o discurso, trazendo à mente a ideia de curso, trajetória e movimentos do sujeito falando: busca-se compreender a língua fazendo sentido, fazendo parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história.

Para o filósofo Foucault (2004, p. 8-9), na sociedade, “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]”. Para ele, todo discurso é monitorado por meio da interdição, entendida como um recurso capaz de limitar a enunciação de um determinado discurso, uma vez que nem tudo pode ser dito por qualquer sujeito, em qualquer ambiente ou circunstância:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. (FOUCAULT, 2004, p. 9)

Conseqüentemente, nosso gesto de leitura/interpretação será sempre realizado de um lugar específico, em determinadas condições de produção e em um lugar marcado pela historicidade. Isso garante que a produção de sentido do discurso não seja qualquer um, embora muitos/diferentes sentidos sejam possíveis. Assim sendo, para a AD a situação histórico-social na qual se organiza um discurso é de essencial relevância na extração dos sentidos, ou, melhor dizendo, na constatação dos “efeitos de sentido”, provocados pelo sujeito discursante. Orlandi comenta que:

A análise de discurso não vem completar a relação entre a linguística e as ciências das formações sociais (ela não costura o entremeio entre língua e história), ela trabalha, isso sim, as contradições emergentes da própria constituição desses dois espaços disciplinares; ela trabalha a necessidade que relaciona essas disciplinas – a linguística e as ciências sociais – enquanto territórios distintos. Por isso, como dissemos, não se pode inscrever a análise de discurso no campo da interdisciplinaridade, tal como esta vem sendo definida. (2001, p. 42)

Segundo Coracini (2003a, p. 240), a “subjetividade se constrói no e pelo outro e é flagrada por identificações de vários tipos”. A partir dessa visão, prossegue a autora, afirmando que se abandona a visão de sujeito cartesiano com a introdução do Iluminismo, o homem passa a ser compreendido em uma concepção mais social de sujeito. Embora visto, agora, como dividido, cindido, o sujeito tem a ilusão de possuir sua identidade como se ela já estivesse totalmente unificada. Falar sobre identidade implica conceituar algo que não é fixo nem estável, uma vez que não se trata de classificá-la no interior de

um modelo acabado e fechado. Desse modo, abandona-se a visão de sujeito racional, centrado e controlador de seus discursos:

É visto como um sujeito descentrado, que se constitui de pequenos fragmentos, fragmentos esses que formam um aparente tecido homogêneo que, na verdade, é constituído de pequenas unidades fragmentadas, esfaceladas, o que evidencia a heterogeneidade que o constitui [...] as palavras vêm de um já-dito na fala do outro. (CORACINI, 2003a, p. 271)

A autora vê a impossibilidade de entender a identidade do sujeito como sendo fixa e definida, uma vez que ela se caracteriza por sua heterogeneidade, divisão e dispersão. Para ela, as “identificações são continuamente deslocadas pela presença de outros discursos”, que partem em diferentes direções, o que implica entender que não se pode deter o poder, pois tais identificações “são incessantemente (re)construídas por meio da diferença, por meio da relação com o outro, emergindo graças à porosidade da língua”. (CORACINI, 2003a, p. 275)

Ao tratar da relação professor-aluno, ela parte do pressuposto de que o imaginário de todo sujeito se constrói por meio do outro e de que ambos se constituem mutuamente: como os alunos veem os professores e como esses veem os alunos; pois, além das experiências pessoais e dos contatos com professores, ao longo dos anos de escolaridade, afloram, ainda que involuntariamente, por meio do imaginário socialmente construído, valores, crenças e expectativas que habitam a memória discursiva dos sujeitos. (CORACINI, 2003a)

Quanto à noção de relação de poder, buscamos em Foucault (1999) a visão que esse não é negativo, pois quem se sente dominado e reprimido pode demonstrar resistência por sentir-se inconformado ou mediante o ato de rebelar-se contra tal sistema. Para ele, há então relações de poder, pois esse não é visível, palpável, mas existe e se instala nas relações sociais. Não há um indivíduo que detém o poder, porque este perpassa a todos os indivíduos, nasce em diferentes espaços e se modifica conforme as mudanças sociais que surgem e fazem os sujeitos se adequarem a elas. Sendo assim, o poder em si não pode ser analisado, e, sim, seus efeitos e as formas de relações de poder ou, ainda, os “mecanismos de controle e exclusão”, tais como aqueles que geraram a exclusão dos loucos e a “proibição da sexualidade”. (FOUCAULT, 1999, p. 185-6)

Enfim, as relações de poder emergem também por meio do “silêncio”, pois o não-dito, assim como a emissão de palavras, produz diversos sentidos, tais como: a recusa ou desprezo para com o outro, e até mesmo a concordância ou aceitação de algo. Passemos às representações dos professores.

Sobre as representações dos professores

Neste item, analisamos seus dizeres sobre possíveis contribuições à sociedade, relacionamento em sala de aula e, ainda, como eles se sentem dando aula naquela Instituição. Ao falarem de suas contribuições à sociedade, relatam:

(01) “**assim**,² a gente dá conselhos...fala...tudo...**mas assim**, alguns querem alguma coisa, **mas** outros não, **mas assim**, eu acho que **assim todos os professor** não só eu **mas** todos contribui para a sociedade.” (Pa)³

² Os grifos nos recortes foram feitos por nós, conforme o que foi analisado.

³ Os professores pesquisados são identificados por Professor a, b e c, doravante (Pa), (Pb) e (Pc).

- (02) “olha, a gente sempre busca falar de coisas saudáveis, a gente sempre tá **buscando uma transformação** neles...a gente não alcança em todos [...] a gente não vê eles como **bandidos**, a gente vê eles como **aluno**...você incentiva eles a estuda...incentiva eles a ir pra frente...eu acho que isso ajuda. Eu **não posso falar bandido** né, eu **tenho** que falar **infrator**, então a gente acaba incentivando eles para que quando eles saírem daqui eles se tornem melhores...isso acaba ajudando a sociedade.” (Pb)
- (03) “nossa é...**a ressocialização (sic) dos alunos**...você colocar eles na rua...é...algo assim...muito importante e é muito...pesado pra você...porque você tá colocando **pessoas que já aprontaram**...jovens que já **mataram**...jovens que já **roubaram**...jovens que **estupraram**...e você tem que trabalhar a cabeça deles...não que nós sejamos psicólogos...mas **você trabalha eles pra voltar pra sociedade** [...]” (Pc)

O marcador “assim”, empregado pelo (Pa), que significa “desse ou daquele modo”, além de dar continuidade ao seu discurso, indica incompletude na sua prática pedagógica, tornando-o um sujeito desejante, porém acaba por transferir a responsabilidade educativa aos outros professores da instituição: “assim todos os professor não só eu mais todos contribui para a sociedade”. Segundo Geraldi (1996, p. 98), está na “incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa”.

Ao fazer uso reiteradamente do marcador discursivo argumentativo “mas” mostra-se incompleto, em constante busca da construção de sua identidade, que nunca está acabada, fechada, mas em transformação. Também denega o que foi dito antes, que passa a ser uma não-prática docente: “dá conselhos... fala... tudo... mas assim, alguns querem alguma coisa, mas outros não”, notamos que não há um argumento mais categórico que prevalece como “suposto ensino”, o que torna seu discurso incompleto. França Neto (2006, p. 153) comenta, a partir da teoria freudiana, que no inconsciente “não existe a palavra ‘não’, pois lá é o império do ‘sim’, onde tudo é permitido, independentemente de responder ou não à lógica da razão ou às leis morais”. Assim a denegação⁴ constitui-se numa operação em que a representação recalçada no inconsciente vem à consciência, sob a condição de ser negada (FRANÇA NETO, 2006, p. 153-156). Esse professor afirma que “fala...tudo”, ou seja, ensina, mas parece não ensinar, e, se ensina, talvez não seja o que o aluno deseja.

Já a fala do Professor “b” (Pb), na sequência (02), revela uma identidade desejosa do outro, que busca ser o professor ideal. Ao afirmar que “a gente não alcança em todos [...] a gente não vê eles como bandidos [...] não posso falar bandido né”, a dupla negação/afirmação revela as diferentes formas de defesa de que o inconsciente lança mão face ao que deve ser negado, escondido, rechaçado, havendo uma falha da ordem da linguagem que vem do seu inconsciente uma vez que, para a Instituição, lá dentro funciona uma “escola normal” e os adolescentes devem ser vistos como alunos. Tal ato falho é explicado por Scherer (2006, p. 44) a partir da leitura de Lacan, em que “um ato falho, de fato, não é falho, mas um ato bem-sucedido porque desvela uma verdade do sujeito” e esse ato falho é a marca de que o sentido se constitui historicamente e movimenta uma rede de filiações que permanecem existindo mesmo quando da escolha de um significante.

Na afirmação: “eu tenho que falar infrator”, seu discurso é perpassado pelo discurso da Instituição, que o tempo todo se refere aos adolescentes por “interno” ou “infrator”. Mas afinal o que é ser “infrator”? De acordo com Houaiss eletrônico (2009), é “aquele

⁴ Freud diz: “o sujeito nega qualquer articulação entre si mesmo e um conteúdo que ele exprime (denegação); no do ‘eu-realidade’, o sujeito afirma que a realidade percebida não corresponde à representação que fez dela (negação simples). [...] Lacan vai dizer “que é somente pela negação da negação que o discurso humano permite retornar à ‘fala inconsciente’” (KAUFMANN, 1996, p. 356-357).

que infringe”, nesse caso, funciona como adjetivo, qualificando-o como “desobediente, violador, transgressor, desrespeitador”.

Também o (Pc) é perpassado pelo discurso da UNEI da ressocialização, diz ter o desejo da recuperação dos alunos internos, pela afirmação “pessoas que já aprontaram... jovens que já mataram... jovens que já roubaram... jovens que estupraram...”, pois é por meio da reintegração desses internos que ele se vê valorizado, respeitado e completo, porém aparece com recorrência o uso do advérbio “já”, trazendo o efeito de sentido que outrora, noutros tempos, eles foram “bandidos”. Acerca da interação que há entre aluno-aluno, durante as aulas os professores afirmam que:

- (04) “procuram se **interagir**” (Pa)
- (05) “olha, é assim...engraçado porque eles **não são muito de se ajudar não...eles não gostam que o outro olha a resposta...que vê eles querer morrer se um copia e a resposta estiver igual...eles acham isso o fim...eles não gostam de dividir.**” (Pb)
- (06) “eles são **ÚNICOS**” (C1)
- (07) “...então...assim...pra gente trabalhar em grupo...**aqui...é complicado...porque aí vão querer tomar a liderança uns dos outros...então tem uma resistência em eles estarem trabalhando assim...eles não gostam de estar dividindo nada...a ideia é deles...você até pede pra eles exporem alguma coisa oral e outro fala: ‘Ah...eu acho a mesma coisa’ aí eles falam: ‘**não, você não acha...pensa com a sua cabeça**’...aí já cria um transtorno” (Pb)**

No recorte (4), o professor diz que eles se “interagem”, o que significa que relacionam satisfatoriamente e há atividade compartilhada em sala de aula, já o (Pb) manifesta diversas vezes que os alunos não gostam de ajuda mútua, havendo aí contradições, emergindo o efeito de sentido que enquanto um professor reproduz o discurso da Instituição, o outro, não, tenta ser real, escapando ao controle feito pela Instituição, ou seja, foge do discurso que está na “ordem das leis”, segundo Foucault (2004), a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos (p. 9).

Nos dizeres de (Pb), vê-se que os alunos têm o desejo de marcar seu “eu”, sua identidade, pois ninguém é igual a ninguém. A identidade não é um conjunto de características congeladas, que nos diferenciam uns dos outros, mas um processo que está sempre em modificação (CORACINI, 2003a, p. 197-198). Prosseguindo, a autora afirma que, “apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (p. 243). Sobre a “liderança”⁵ que, segundo o (Pb), faz-se presente, significa “comandar”, “exercer influência”, o que nos remete à questão dos diferentes grupos sociais que provavelmente eles podem ter integrado lá fora, como, por exemplo, àqueles relacionados à droga e ao roubo, em que há sempre a figura de um líder que é responsável por comandar seus “filiados”. Segundo Lesourd (2004, p. 81), o que caracteriza o adolescente é a busca por uma imagem diferente da dos pais, pois é uma imagem encontrada em outro lugar e, especialmente, nas imagens valorizadas e valorizadoras na sociedade. Serão particularmente apreciadas aquelas que estão em oposição com as valorizadas pelos pais. São crises de valores que vêm redobrar a crise interna da identidade e de perda da figura ideal: é na procura em adquirir novas identidades que os adolescentes entram em contato com os mais variados grupos sociais.

⁵ Indivíduo que tem autoridade para comandar ou coordenar outros; pessoa cujas ações e palavras exercem influência sobre o pensamento e comportamento de outras (HOUAISS eletrônico da Língua Portuguesa 3.0, 2009).

Quando (Pa) diz que eles interagem, de acordo com Barbi (1999, p. 53), qualquer ambiente pode ser mais reprodutor que transformador, ou vice-versa. Acredita-se que a escola, por incumbir-lhe o papel de auxiliar o aluno, deve transformar seu ambiente de trabalho em um espaço não apenas reprodutor, mas transformador de ideias e de sujeitos, por meio da interação entre os participantes: “o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre alteridade e identidade. A interação se localiza na relação social, que é, antes de tudo, linguagem” (BARBI, 1999, p. 53). É o que provavelmente não acontece com esses alunos pelas falas contraditórias ora analisadas.

É relevante destacar que o (Pb), ao dizer “eles não são muito de se ajudar não... eles não gostam que o outro olha a resposta [...] eles não gostam de dividir”, foi interrompido pelo coordenador (C1)⁶ que, em voz pausada e marcada, reproduz o discurso da Instituição “Eles são ÚNICOS”, emergindo efeitos de sentido que os alunos são unidos e vivem em harmonia, e ainda que ele (coordenador) estava sempre vigilante no que é dito e feito pelos professores. É o monitoramento por meio da interdição, de forma que não condiz com a fala do (Pb) quando retoma o turno no recorte [7]: “pra gente trabalhar em grupo... aqui... é complicado [...] eles não gostam de estar dividindo nada... a ideia é deles...”. Nesses dizeres, observa-se a presença da resistência do professor, uma vez que o poder daquele que domina (coordenador) mantêm-se com maior força e astúcia (FOUCAULT, 1994).

A construção identitária do adolescente, segundo Becker (1993, p. 37), é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, por meio de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. A identidade não deve ser analisada como algo imutável e estático, mas como algo em constante desenvolvimento: “os adolescentes têm muito em comum, mas cada um tem também um comportamento próprio, determinado pelo meio em que vive e pelas experiências interiores”.

Para ele, nessa nova fase da vida, o adolescente sente a necessidade de pertencer a um grupo de pessoas (amigos), que o ajudará a encontrar sua própria identidade num contexto social. Faz-se necessário lembrar também que, de acordo com Becker, é nessa fase que a maioria dos adolescentes têm o primeiro contato com uma terrível ameaça: a droga. O primeiro contato se estabelece, geralmente, por meio do álcool, um dos mais graves e presentes vícios na sociedade, o mesmo se pode afirmar sobre o cigarro. Esse envolvimento (vício) muitas vezes termina em resultados trágicos, como é o caso de muitos adolescentes que estão lá internados.

Sobre a importância de ministrar aulas naquela Instituição, esses professores afirmam:

- 08) “a princípio foi um **choque**...eu falei: **meu Deus!!**...mas assim...agora eu já me vejo diferente...a visão assim...as pessoas que tão **lá fora** tem uma visão diferente **daqui de dentro**...mas assim...eu prefiro mil vezes **aqui** do que **lá fora**” (Pa).
- 09) “eu acho que **menino é igual em toda parte**...adolescente...de uma forma geral...são iguais...o **que diferencia esses meninos dos lá de fora** é que o **processo de aprendizagem deles é mais lento por uma série de problemas que eles têm**...então às vezes você não avança muito em questão de conteúdo porque você fica meio parado porque você tem que ir e voltar várias vezes... eles não têm uma compreensão como muitos lá fora têm...então...assim...o trabalho fica meio truncado...mas enquanto assim....não tenho medo de trabalhar com eles...gosto de trabalhar com eles...**procuro**

⁶ O coordenador pedagógico estava sentado de costas, voltado para seu computador, enquanto o professor nos concedia a entrevista e nesse momento, ele vira-se com postura e fisionomia firme e séria e pronuncia tais enunciados, como se fosse um aviso, uma alerta ao professor.

não ver nada de errado que eles fizeram porque aqui é sala de aula e o que conta é a aprendizagem... só não é fácil nesse aspecto...uma coisa que parece simples e eles têm muito dificuldade em responder...em entender...de compreensão... mas é porque falta leitura...falta escolaridade...muitos saíram da escola muito cedo...então tem tudo isso...mas não é difícil...é tranquilo trabalhar aqui... só não avança muito” (Pb).

Pela fala inquietante do (Pa), observamos que houve uma transformação em sua representação em relação aos internos: “a princípio foi um choque”, mas, hoje, ele diz que prefere “mil vezes aqui do que lá fora”. Porém, a oposição aqui *versus* lá fora confirma que esse professor estabelece certa diferença entre a escola da instituição UNEI e outra regular de ensino, o que não faz coro com o discurso da instituição, que afirma ter na UNEI uma escola normal de ensino. Seu discurso é também perpassado pelo discurso religioso: ao exclamar “meu Deus!”, (Pa) confirma o impacto que, de início, foi ministrar aulas naquela escola. Ao enunciar um “choque”, é confirmada a visão desse professor quanto à UNEI: ora, vejamos, por que motivo foi um “choque” sendo que a Instituição é considerada uma escola normal de ensino? Veja também que (Pa) não fala sobre o ensino, mostrando-se mais envolvido com sua representação sobre a escola.

O (Pb), ao afirmar que “menino é tudo igual”, utiliza-se do discurso da instituição. Segundo o relato de um coordenador, “eles são únicos” e, segundo um diretor,⁷ os adolescentes são submetidos a um regime rígido de conscientização, ao lado de uma “ótima rotina que os ajuda a refletir sobre os atos praticados”, além de se sentirem “capazes pelo fato de proporcionarmos o aprendizado de profissões que poderão incentivar esses a deixarem a vida do crime por uma existência digna”.

Nota-se, também, que o professor estabelece uma oposição entre “lá” (escola regular de ensino) e “cá” (escola da Instituição UNEI), onde se utiliza, segundo seu discurso, o método tradicional de ensino: “você não avança muito em questão de conteúdo porque você fica meio parado porque você tem que ir e voltar várias vezes”. É o discurso do ensino tradicional focado no produto, conteudista. Tal abordagem contraria as novas orientações dos Parâmetros, em que se pretendeu eliminar costumes do ensino tradicional, como não considerar a realidade e o interesse do aluno, valorizar excessivamente a gramática normativa e usar o texto como expediente para ensinar valores morais (BRASIL, 1998, 1999).

Sobre essa questão, Geraldi (1993, p. 119) comenta que “confunde-se estudar língua com estudar gramática”, e ainda a escola esquece que o aluno traz para a escola “[...] o conhecimento prático dos princípios da linguagem”; ou seja, possui uma gramática internalizada, um sistema de regras que formam a estrutura linguística. Por isso, pretende-se que se ensine a língua e não a gramática, pois a língua constitui “um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira” (p. 121), conforme previsto nos PNC (BRASIL, 1998, 1999).

Quando (Pb) diz que os alunos têm “dificuldade em responder... em entender... de compreensão... mas é porque falta leitura...falta escolaridade...”, segundo Geraldi (1997, p. 88), o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: “leitura de textos; produção de textos e análise linguística”, porém muitas vezes essa prática linguística torna-se artificial, de forma:

⁷ Consultar a pesquisa de mestrado realizada por Douglas Pavan Brioli (2009) e o trabalho de Brioli e Nascimento (2010).

Que o 'eu' é sempre o mesmo; o 'tu' é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola. (GERALDI, 1997, p. 89)

Vimos que essa não-voz do aluno é a reprodução do discurso do professor e da Instituição, o que pode comprometer e dificultar a aprendizagem de uma língua, conforme percebemos nos relatos de (Pb). Passemos ao professor (Pc):

- (10) “então...nós trabalhamos aqui a **multidisciplina**...nós temos aí um 6º ano até o 9º...é uma sala só...aí você pega sexto...sétimo...oitavo e nono...do quinto ano em diante é uma sala só...e o ensino médio é uma sala só também... primeiro...segundo e terceiro ano é junto...então a gente trabalha...é...o...tipo assim...a multidisciplina [...] que...é interessante...porque um planejamento de aula nunca é igual ao outro...você tem que tá pensando o que fazer... e você tem um referencial pra cumprir né..... você tem que atrair a atenção deles porque o **aluno preso** ele...ele...não tem aquela **atenção** que nós...eu sei que **lá fora** também a gente não tá vendo tanta atenção assim...” (Pc).

Também o (Pc) estabelece uma diferença entre os alunos-internos e os alunos de uma escola regular de ensino: aqui (UNEI) *versus* lá fora. Diferentemente da fala anterior de (Pb), que se refere ao interno por “menino”, esse professor o denomina por “aluno preso”. Seu discurso é conseqüentemente perpassado pelo discurso da sociedade, uma vez que esse professor afirma que “a sociedade tem uma visão muito negativa aqui de dentro e vê esses meninos como presos”. Segundo Rodrigues (2006), cria-se a ilusão de uma inclusão, que é, na verdade, excludente. O problema da diferença não deve condicionar a divisão entre uma escola comum e uma escola especial.

Ao relatar sobre a divisão de séries e conteúdo “você pega sexto... sétimo... oitavo e nono... do quinto ano em diante é uma sala só... e o ensino médio é uma sala só também... primeiro... segundo e terceiro ano é junto [...]”, observa-se em seus dizeres que há uma preocupação maior em definir qual conteúdo gramatical ensinar, dada a heterogeneidade dos alunos e das séries, demonstrando que não há uma atenção direcionada para a efetivação da língua escrita e falada por série. Segundo Possenti (1996, p. 20), para que isso aconteça deve-se “escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de português”, tendo essas atividades não como tarefas extras, como lição de casa, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Para ele, um dos motivos do fracasso da escola está relacionado com “a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino de língua” (p. 21).

O autor prossegue questionando: damos aulas de que e a quem?; segundo ele, para que um projeto de ensino de língua seja bem-sucedido, é preciso que “haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança (um ser humano de maneira geral)” (POSSENTI, 1996, p. 21). O que indica que se deve considerar as habilidades linguísticas que a criança adquiriu antes de ir para a escola, pois, para Possenti (1996), “não estamos autorizados a dizer que as crianças, mesmo as menos dotadas do ponto de vista das condições materiais, são incapazes de aprender línguas” (p. 21). Observem ainda que o professor (c) demonstra preocupação com o cumprimento do Referencial Curricular do MS, porém voltando-se mais para o conteúdo do que para o ensino de língua em si.

Assim, resumindo, os dados indicam o discurso do professor é perpassado pela incompletude no (Recorte 1), pela resistência nos (R5 e R7), desejo de ser o professor ideal no (R2), pelo discurso da instituição nos (R2, 3, 4 e 9), ensino tradicional (R9), pelo discurso da sociedade, dos Parâmetros nos (R8 e 10) e pelo discurso religioso (R8).

Sobre as representações dos alunos-internos

Tratamos neste item sobre as representações dos alunos, de forma que perguntamos como vê o professor de Língua, como se veem como estudante e o que pensam sobre as drogas. Em “como vê o professor de Língua Portuguesa”, obtivemos as seguintes respostas:

- (11) “Ah, o professor é **dahora**, insina certin, ajuda nós pa tudo que precisa, ixplica as coisa certin.”
- (12) “uai é **gente fina** né, ajuda nois né se a gente erra...às vezes a gente num tá entendenu alguma coisa ele explica certo, como que é, **atencioso**...ele **deixa a gente dá a nossa opinião, ele ouve também**, que cada um tem a sua opinião né, ele é **bem legal**, ela **num é chato não**.”

Eles representam o sujeito-professor como “da hora”, “gente fina”, “atencioso”, “bem legal”, “num é chato não”, ao que aparenta haver relações de afetividade e cordialidade entre ambos. Porém é possível vislumbrar, nesses dizeres, outros efeitos de sentido que revelam momentos de interdição em que o adolescente procura falar de maneira positiva sobre as pessoas que exercem relações de poder sobre ele, por receio do controle, da proibição, do castigo.⁸ No trecho [12] emerge em: “deixa a gente dá a nossa opinião, ele ouve também”, a incompletude, a busca da valorização de si, a necessidade que o adolescente sente de falar de si, dar sua opinião e ser ouvido. Entendemos o “falar de si” na esteira de Coracini (2003b, p. 3-4) como aquele sujeito que “não consegue descrever o seu real ou como gostaria de se mostrar para o outro”, é visto assim, como uma “nova construção de si”, uma vez que se trata de um sujeito “cindido” e “fragmentado”.

A partir desses dizeres, recorreremos também às reflexões feitas por Scherer (2006), ao afirmar que a voz é marcada pelas identificações e o sujeito é marcado pelo que ele é e pelo que ele pode falar pela voz. Assim, “se se mostrar pela voz, a partir das marcas discursivas, é estar situado geograficamente e discursivamente, é também ter uma existência individual em uma coletiva, e é o que vai constituir a historicidade de um discurso e de um sujeito” (p. 19). A relação de poder está presente também quando questionamos o adolescente “como se vê enquanto estudante”:

- (13) “Ah **eu tenho que ouvi né, sou aluno dele, num posso fazê nada de errado**, vô **apenas** ouvi ele que ele vai me ensiná”.

Neste enunciado, vemos a presença da resistência do adolescente por se encontrar numa relação de saber e poder emanado do professor e da Instituição, ali dentro, ele deve respeito e obediência a todos, dessa forma resiste em dizer que ouve, reproduzindo o discurso da instituição. Tal resistência é representada linguisticamente pelo verbo “ter” e “ouvir”, que indicam dever e obrigação de dar atenção, de escutar e, ainda pela negação “num posso”,⁹ expressando o risco, a interdição em que não se pode dizer o que se pensa sobre qualquer coisa, conforme Foucault (2004). Ao enunciar “num posso fazê nada de errado”, ressurge os sentidos de que lá fora (na rua) ele já fez algo de errado, e agora deseja mudanças para sua vida. Vemos aí uma vontade de verdade que o atravessa, de um discurso que poderá libertar seu desejo de mudança de vida. Em “vô apenas¹⁰ ouvi...”, perpassa

⁸ Lembramos que o castigo, dependendo da atitude praticada, pode ser a ida para a cela “solitária”, espaço pequeno e fechado com características de prisão. Os agentes socioeducativos e diretores dizem que eles vão para lá para “refletir melhor sobre o ato praticado”.

⁹ Correr risco de, expor-se a (HOUAISS eletrônico da Língua Portuguesa 3.0, 2009).

¹⁰ Com dificuldade, a custo, mal; somente, unicamente, exclusivamente (HOUAISS, 2009).

o efeito de sentido do aluno que reivindica seu direito e que “apenas” ouve para fazer o jogo da Instituição, enquanto que o professor exerce o papel ativo do saber-poder. E essa relação de poder suscita a possibilidade de resistência. Complementa o autor, que quanto mais o poder manter-se forte, com mais astúcia, maior será a resistência (FOUCAULT, 1994).

Considerando o fato que é justamente na idade em que esses adolescentes-internos se encontram, que são estabelecidos os primeiros contatos com os vários tipos de drogas existentes, pedimos aos alunos que escrevessem¹¹ sobre “o que pensa sobre as drogas”, uma vez que muitos dos que estão na instituição é devido à prática do furto e uso/venda de drogas. Outras representações de si são constatadas com presença da incompletude por meio dos seguintes enunciados:

- (14) “eu **não ajo [sic] nada** de drogas”; “sobre as drogas eu **não penso nada mais**”; “eu **não tem nada adizer [sic]**”.

Nota-se que esses sujeitos silenciam, pelo uso de “não ajo (acho) nada” e “não penso nada mais”,¹² “não tem nada a dizer”, o que indica interdição para falar sobre o tema, emergindo nesses dizeres que eles pensavam ou tinham uma opinião sobre drogas no passado, ou ainda que fizeram uso, porém agora não fazem. Mesmo porque se derem opinião favorável, irão contrapor o discurso da ordem, das leis (Constituição, ECA, Minuta da UNEI), que serve de subsídio à formação ideológica e, conseqüentemente, discursiva da instituição UNEI. Eles estarão fazendo uso da “palavra proibida” e fora da “ordem do discurso”, segundo Foucault (2004). Tais silenciamentos se dão pelo fato de esses sujeitos-adolescentes temerem a separação, a rejeição, a exclusão, como já sentem ao sair de lá. Nesse dizeres também aparece a possibilidade de resistência, que para Foucault (1994) não é essencialmente da ordem da “denúncia moral ou da reivindicação” de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta. Aqui, a estratégia dos adolescentes é o silenciamento, por temerem a repressão.

Pêcheux (2002, p. 82) afirma que uma formação discursiva “determina uma regularidade própria de processos temporais”, demarcando assim o que pode e deve ser dito. Essa censura estabelece um jogo de relações de força pela qual configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala (ORLANDI, 1992, p. 79).

Assim como nos dois primeiros enunciados, o terceiro também ocorre a dupla presença da negativa “não tem nada adizer”, há um silenciamento, cujos efeitos de sentido são que, se não sentisse interdito diria que conheceu o caminho das drogas e que ainda é persuadido por elas, uma vez que nos deparamos com textos como esses: “pramim [sic] não tem conseqüências nem uma”; “É porque eu gosto e não concigo para você não pode centi o chero que você quê”, sendo assim, eles adotam a política do silenciamento. Segundo Foucault, o silenciamento e a incompletude estão relacionados à interpelação:

O sujeito é interpelado pela ideologia que o constitui, de modo que, ao enunciar, todo sujeito fala a partir de uma FD e, conseqüentemente, vinca uma posição de sujeito. Dessa sorte, esse posicionamento acaba por constituir no sujeito uma identidade enunciativa. (FOUCAULT, 2007, p. 43)

¹¹ Os trechos seguintes (transcritos literalmente) integram um projeto de ensino e pesquisa que desenvolvemos sob a coordenação do prof. Wellington, outros professores e os alunos sobre o tema “Drogas”.

¹² Exprime cessação ou limite, quando acompanhado de negação (HOUAISS, 2009).

Enfim, quanto aos outros textos escritos, em geral, notamos que houve muitas questões com respostas em branco, o que mostra um silenciamento dotado de significação, a qual o adolescente é interdito pelo Aparelho Ideológico de Estado (AIE), no caso, a UNEI. “É sempre em relação a um discurso outro – que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer” (ORLANDI, 1992, p. 108).

Algumas reflexões finais

Observamos que o professor é um ser “desejante” do ensino da língua, instado a preencher a falta que o constitui, visto que procura sua “completude”, sua “totalização” a partir do outro: outros discursos e outras vozes provocam deslocamentos e (re)significações. Seu discurso, além de produzido por determinadas condições que o direciona, também sofre a influência das ‘sociedades do discurso. Nesse caso, todo discurso produzido circula por um ambiente fechado (em especial, nos limites da UNEI) e é regido pelas relações de poder impostas por diretores, agentes socioeducativos, coordenadores e normas internas, o que desencadeia a resistência.

Assim esse sujeito-professor é perpassado por discursos que indicam intradiscurivamente a denegação como em: “[...] a gente não vê eles como bandidos [...] Eu não posso falar bandido né!...”, o desejo da completude é tomado por lapsos, marcados pela denegação. Em suas representações há a presença do discurso da Instituição, do ensino tradicional, da sociedade, dos Parâmetros Curriculares e do discurso religioso. Em resumo, os dizeres dos três professores são atravessados por diversas vozes, que tornam sua identidade “heterogênea” e em (des)construção, de modo que há momentos de identificação com determinadas ideologias.

Quanto aos alunos constatou-se que são também interpelados por diversos discursos, dentre eles, da instituição (diretor e professores), da sociedade e das Normas Internas. Em suas falas, houve silenciamento significando resistência e incompletude da linguagem. Essas constatações se deram pelo fato de os adolescentes serem interditados pela instituição UNEI, surgindo dessa forma, a resistência, uma vez que toda relação de poder, abre essa possibilidade, impedindo-os de expressarem suas ideologias, por receio de serem lesados no processo de libertação ou então pelo desejo de alcançarem a completude, ao ser bem visto pelo sujeito-outro (o de fora).

Por fim, pode-se dizer que esta pesquisa foi uma tentativa de dar voz a esses adolescentes-internos que se veem excluídos, apesar das limitações impostas pela presença dos pesquisadores naquela Instituição, esperamos ter contribuído para o desenvolvimento pessoal e/ou profissional deles. Pelas atividades didáticas e pela convivência, foi possível conscientizá-los sobre alguns temas importantes e ainda proporcionar-lhes um maior conhecimento e prática da escrita. Porém, a realidade mostrada nos causa certos desconfortos, pois estamos atravessando o ano em que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) completa duas décadas de existência, e observa-se que ainda não se cumpre o estatuto e há muitos desafios a serem superados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBI, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BECKER, D. *O que é adolescência*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRIOLI, D. P. *Da exclusão ao sonho: a (re)construção da identidade de adolescentes em Unidade Educacional de Internação (UNEI) Sul-mato-grossense*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Letras) - UFMS, Câmpus de Três Lagoas, Três Lagoas.
- BRIOLI, D. P.; NASCIMENTO, C. A. G. de S. Identidade e representação de adolescentes da Unidade Educacional de Internação (UNEI) do Mato Grosso do Sul: entre deslocamentos e resistência. In: MONTECINO, L. (Org.) *Discurso, pobreza y exclusión em América Latina*. Santiago do Chile: Editorial Cuarto Próprio, 2010.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas-SP: Mercado Letras, 2002. p. 19-35.
- CORACINI, M. J. R. F. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a.
- _____. *A subjetividade na escrita do professor*. Pelotas: UC-PEL/EDUCAT, 2003b.
- FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos de Michel de Barros da Mota. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994. (Ditos & Escritos III)
- _____. *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal Ltda., 1999.
- _____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. [1970].
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FRANÇA NETO, Oswaldo. A *Bejahung* nas conexões da psicanálise. *Psicologia clínica*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 01, 2006, p. 153-163. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v18n1/v18n1a13.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2010.
- GATTI, B. *Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas (SP): Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores).
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas-SP: Mercados Letras - ALB, 1996.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa 3.0*. Instituto Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, jun. 2009.

- KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro, Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- LESOURD, S. *A construção adolescente no laço social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- NASCIMENTO, C. A. G. S.; BRIOLI, D. P. Diretores das UNEI Sul-mato-grossense: discurso e representação social. In: GUERRA, V. M. L.; NOLASCO, Edgar C. (Orgs.). *Formas, espaços e tempos: reflexões linguísticas e literárias*. Campo Grande-MS: Ed. da UFMS, 2010. p. 257-286.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- _____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso*. Tradução de F. Gadet e T. Hak. Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 1975.
- _____. A análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethânia S. Mariani. Campinas-SP: UNICAMP, 1983. p. 61-105.
- _____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: ALB: Mercado Letras, 1996.
- RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SCHERER, A. E. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrito em voz. In: MARIANI, B. (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 13-20.