

HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E SENTIDOS DA LEITURA PARA SUJEITOS-PROFESSORES: FORMAÇÃO INICIAL E SUAS REVERBERAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

HISTORIES, MEMORIES AND SENSES OF READING FOR SUBJECT-TEACHERS: INITIAL TRAINING AND THEIR REVERBERATIONS IN PEDAGOGICAL PRACTICES

Filomena Elaine Paiva Assolini¹

Enio José Porfírio Soares²

Resumo: Fundamentados nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso de matriz francesa, na abordagem Sócio-Histórica do Letramento e em alguns fios da Psicanálise, investigamos as relações que professoras alfabetizadoras estabeleceram com a leitura ao longo do processo de formação inicial. Propusemo-nos compreender como tais relações repercutem no atual exercício da profissão docente. Os resultados de nossas análises mostram que os dizeres, saberes e fazeres dessas profissionais trazem marcas dessas relações, constituintes de suas identidades. É desejável que as licenciaturas compreendam a importância de seu papel para a formação de futuros professores, assegurando-lhes condições favoráveis de produção para exercer o direito à palavra e, assim, atribuir e produzir sentidos. Ocupar o lugar de intérprete-historicizado, ou seja, o de um sujeito capaz de problematizar os discursos que (re)produz, contribui para um exercício responsável da docência, bem como para a instauração, na sala de aula, de práticas pedagógicas diferenciadas.

Palavras-chave: Leitura. Relações. Formação inicial. Prática pedagógica.

¹ Profa. Dra. da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP.
Email: elainefdoc@ffc/rp.usp.br

² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FFCLRP – USP.

Abstract: Based on the theoretical-methodological postulates of the French matrix Speech Analysis, in the social-historical approach of Literacy, and on some threads of psychoanalysis, we investigated the relationships that literacy teachers established with reading, during their process of initial education. We proposed ourselves to understand how such relationships influence the current exercise of their profession: teaching. The results of our analysis show that these professionals' words, knowledge, practices and identities present characteristics of such relationships. It is desirable that the teaching certification programs understand the importance of their role on the education of future teachers, by assuring them favorable production conditions, in order to exercise their right to the word and consequently, to attribute and produce meanings. To take the place of an interpreter-historicized, in other words, of a subject capable of problematizing the speeches he/she (re) produces, contributes for a responsible exercise of teaching, as well as for the establishment of differentiated pedagogical practices in the classrooms.

Keywords: Reading. Relationships. Initial Education. Pedagogical Practice.

Introdução: Tessitura teórica

Apresentamos resultados de uma ampla pesquisa, denominada “Memórias de leitura de sujeitos-professores e histórias”, e desenvolvida no âmbito de uma universidade pública do estado de São Paulo, recentemente concluída, que buscou investigar, dentre outras questões, as relações que professoras alfabetizadoras brasileiras estabeleceram com a leitura, ao longo do processo de formação inicial, ou seja, nos cursos de graduação por elas cursados. Partindo do pressuposto de que os ecos, marcas e vestígios de tais relações repercutem em seus atuais saberes e fazeres pedagógicos, buscamos conhecer algumas das possíveis implicações para o processo de ensino pelo qual são responsáveis no cotidiano escolar.

O tecido que sustenta teoricamente este estudo é tramado por meio da urdidura entre os fios da Análise de Discurso de matriz francesa (A.D.), da abordagem discursiva de Letramento (sócio-histórica) e de alguns fios da Psicanálise.

O campo discursivo, tal como concebido por Pêcheux et al. (1975), está articulado em três áreas do conhecimento científico, a saber: 1ª) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2ª) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, ao mesmo tempo; 3ª) a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos.

Essas três regiões são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

Nessa linha de raciocínio, lembramos que, de acordo com o enfoque pecheuxtiano, o discurso é pensado como movimento, como processo. Etimologicamente, é bom assinalar, o termo discurso vem do latim *discursus*, particípio passado de *discurrere*, onde “dis” tem o sentido de ‘de fora’ e “currere”, ‘correr’. Derivam daí dois importantes significados: “correr ao redor” e “curso de vários assuntos, ideias, opiniões”.

Outro aspecto importante sobre o conceito de discurso, que muito interessa aos nossos estudos, é o que concerne à relação que um discurso mantém com outros discursos, com outros dizeres. Esse objeto histórico, cuja materialidade específica é a língua, não é uma entidade homogênea, plana, mas sim marcada pela multiplicidade e alteridade.

Jacqueline Authier-Revuz, com base nos postulados da Teoria da Enunciação, aborda a questão da heterogeneidade, não como multiplicidade de manifestações que povoam o discurso, mas como condição fundadora de qualquer discurso.

Nosso trabalho, com os discursos de sujeitos-professores, parte da concepção de que seus discursos são marcados por diferentes dizeres, por saberes que vêm de outro lugar.

Ancorando-se no princípio do dialogismo, tal como pensado por Bakhtin-Volochinov (1992), Authier-Revuz (1982, 1990, 1998) traz para o debate o postulado segundo o qual as palavras são sempre, inevitavelmente, as palavras do outro. Assim, de toda fala emergem outros discursos, pelo discurso do “outro”, que não é um objeto exterior do qual se fala, mas uma condição constitutiva do discurso de um falante. Cumpre mencionar que esse falante não é a fonte primeira desse discurso. Dessa forma, “nossas” palavras, “nossos” dizeres trazem marcas de um “já dito” na fala do outro. Podemos dizer, então, que: “[...] nenhuma palavra é ‘neutra’, mas, inevitavelmente ‘carregada’, ‘habitada’, ‘ocupada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Gostaríamos de assinalar que a concepção de heterogeneidade proposta por Authier-Revuz contribuiu significativamente para o desenvolvimento da noção de heterogeneidade discursiva em A.D.. Nessa perspectiva, essa noção mantém estreito vínculo com a de formação discursiva, não mais vista como sendo estável e homogênea, mas sim como heterogênea a ela mesma, pois sua contradição é inerente, uma vez que suas fronteiras são instáveis e fluidas.

A outra ancoragem teórica da citada pesquisadora é a Psicanálise. Recorrendo, inicialmente a Freud, que “[...] já revolucionara a noção de sujeito ao revelar que a consciência é a parte mínima da vida psíquica”, tendo nos mostrado, também, desde o século XIX, “[...] a existência de uma alteridade na interioridade” (CHNAIDERMAN, 1998, p. 49), Authier-Revuz (1998) articula a heterogeneidade do discurso ao descentramento do sujeito, destacando que esse é sempre “barrado pelo desejo, é a própria expressão de uma divisão” (AUTHIER-REVUZ,

1998, p. 62). E é essa a polissemia da expressão “não um”: alteridade, heterogeneidade, sujeito dividido, clivado, fragmentado.

Temos, assim, um sujeito que não ocupa o centro da enunciação, não sendo mais considerado uno, individual, movido e apreendido pela ilusão de que poderia ser a origem do sentido, controlando-o de acordo com sua vontade. No sujeito dividido, não há centro fora da ilusão e do fantasmagórico; não há centro de onde emanaria, em particular, o sentido de sua fala. O sujeito, explica a autora de *As palavras incertas: as não coincidências do dizer*, não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem que lhe serviria para “traduzir” em palavras um sentido do qual seria a fonte consciente, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito de linguagem e, por conseguinte, clivado, cindido (por assumir várias posições), incapaz de controlar os efeitos de sentido de seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1982).

A noção de sujeito trazida pela Psicanálise freudo-laciana é uma contribuição relevante para nossos estudos, pois, permite-nos adensar nosso referencial teórico, dando-nos subsídios para melhor compreendermos alguns dos fios que constituem as tramas dos dizeres, dos saberes e dos fazeres dos sujeitos professores alfabetizadores.

[...] O sujeito do inconsciente é efeito do significante, está submetido aos significantes que lhe sucedem: o sujeito está apagado nos significantes que com ele se encadeiam. Em outras palavras, o sujeito da psicanálise laciana é um efeito do significante (um efeito da linguagem); ele está sob os significantes e se dirige ao Outro (com O maiúsculo) – o inconsciente (LONGO, 2006, p. 48).

Para nossos propósitos, convém esclarecer que “o outro (com o minúsculo) é o semelhante, com quem nos relacionamos, interagimos, com quem estabelecemos uma interlocução. O Outro, por sua vez, é a

rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir” (TEIXEIRA, 2001, p. 267).

Aspectos metodológicos: dispositivo e procedimentos de análise

Constituímos nosso objeto de estudo a partir de depoimentos orais de trinta professoras alfabetizadoras efetivas (concuradas), que ministraram aulas para os dois primeiros anos do ensino público fundamental, em diferentes unidades escolares do interior do estado de São Paulo, Brasil, nos anos de 2008, 2009 e 2010. Essas profissionais dedicam-se à alfabetização de crianças há pelo menos cinco anos, sendo esse um dos critérios que nos guiaram para convidá-las a participar da pesquisa. Em sua maioria, são formadas em Pedagogia (vinte e cinco professoras), sendo que cinco delas, além da formação inicial em Pedagogia, realizaram também outros cursos de graduação, no caso Letras, História e Educação Física. Todas iniciaram e concluíram os cursos de Licenciatura acima elencados na década de oitenta.

Os depoimentos, aos quais nos referimos no parágrafo anterior, foram gravados nos anos de 2009 e 2010, durante diferentes atividades realizadas em um curso de extensão universitária, oferecido a essas professoras, no âmbito de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, Brasil. Denominado “Criação de Espaços Discursivos: ateliês de leitura e oficinas de produção linguística”, o curso contou com vinte encontros presenciais, que se deram ao longo de vinte semanas, sendo doze em 2009 e oito em 2010. Realizamos oficinas de leitura de textos literários, instigando-as a expressar suas interpretações através de diferentes linguagens, de forma oral e escrita, através de depoimentos, relatos, comentários, entre outros vários gêneros. Tais interpretações foram por nós coletadas e compiladas, dando origem a um vastíssimo arquivo.

Os depoimentos orais aconteceram de forma mais espontânea, quando comparados às situações de produção escrita. Percebemos que

as professoras demonstravam sentir-se mais à vontade para falar de suas histórias de vida, de maneira geral, bem como sobre sua formação inicial e suas práticas pedagógicas escolares, duas questões sobre as quais foram convidadas a falar. É pertinente mencionar que essas vivências com a arte das palavras, lhes oportunizaram, com menos interdição e censura, muitas emoções e sentimentos que, no dia a dia escolar, muitas vezes não são demonstrados, muito menos valorizados. Vem daí nossa opção pelo trabalho metodológico com os depoimentos orais. Soma-se a isso também o entendimento de que “[...] o texto oral em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços do processo de produção” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 27). Esses traços se manifestam pelo equívoco, pelas falhas, pelas rupturas da língua em relação ao sujeito, passíveis de serem capturados, na análise do intradiscurso, ou seja, no eixo horizontal, onde acontecem as formulações (o que está sendo dito, naquele momento, em condições dadas). O intradiscurso (a formulação), desse modo, é determinado pela relação estabelecida com o interdiscurso (eixo vertical), que é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos, que sustentam a possibilidade do dizer, pois, para que nossas palavras façam sentido é preciso que já tenham sentido (PÊCHEUX, 1995; COURTINE 1981, 1982; ORLANDI 1999, 2001, 2006).

Podemos dizer, então, com base nos autores acima destacados, que é a constituição que determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Sendo assim, todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação).

É, pois, na relação do interdiscurso com o intradiscurso, na articulação do enunciado com a enunciação, que se dá o efeito de memória em um discurso particular. É a memória, portanto, que nos permite reconhecer, nos depoimentos, efeitos de reprodução, de

deslocamentos ou de transformação de sentidos. Como bem esclarece Pêcheux (1999, p. 10):

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Importante ressaltar que a memória discursiva da qual nos fala Pêcheux (1999) é diferente da memória cognitiva, psicológica ou a que é evocada pelo senso comum: a simples lembrança de fatos e acontecimentos objetivos. A memória postulada pelo fundador da A.D. é a memória de sentidos, constituídos pela relação dialética que se estabelece entre Língua e História.

Considerando nossos propósitos e tendo escutado inúmeras vezes as gravações e, ainda, efetuado inúmeras leituras do material por nós transcrito, fizemos alguns recortes nos “espaços discursivos”, conforme Maingueneau (1997), constituídos pelos depoimentos orais.

Concluída essa etapa, selecionamos as sequências discursivas de referência, S.D.R., (COURTINE, 1981), que mais chamaram nossa atenção e cuja escuta permitiu-nos considerar e acolher marcas linguístico-discursivas regulares que nos deram subsídios para “atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (ORLANDI, 1999, p. 61). Destacamos que essas marcas nos conduzem ao processo discursivo, possibilitando-nos explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas (o que pode ser

dito) que, por sua vez, remetem a diferentes formações ideológicas (o que pode ser pensado).

Nesta seção, não poderíamos deixar de apontar que a A.D. é um campo do saber que trabalha com a interpretação. Por isso mesmo, a análise requer que o analista de discurso saiba perscrutar, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de “suas” palavras, de “seus” dizeres, das redes de sentido às quais se filia, portanto.

Temos, também, como pilar de sustentação metodológica, o paradigma indiciário, proposto para as ciências humanas por Ginzburg (1989). O historiador nos ensina a valorizar pistas e indícios de diferentes naturezas e instiga-nos a buscar, pormenorizadamente, as marcas linguísticas presentes nos acontecimentos da linguagem, pois o singular de certas ocorrências da linguagem pode não se repetir jamais. Por isso, a importância de uma escuta refinada e um olhar que possa enxergar para além do visível.

Outro ponto que fazemos questão de destacar para nossos leitores é o de que a A.D. não visa à exaustividade, no que se refere à extensão dos dados. Ao trabalhar com nosso objeto, o discurso, buscamos inscrevê-lo na relação da língua com a história, tentamos ver as marcas dos aspectos sociais, culturais, ideológicos e inconscientes que o sujeito deixa em seu dizer. Deixemos registrado, então, que “[...] o que existe não é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 1987, p. 68).

Gostaríamos de ressaltar que, tanto a gravação, que nos permitiu a coleta de muitas histórias de vida, quanto a transcrição dos depoimentos, realizou-se a partir da concordância expressa, do livre consentimento e da anuência das professoras que, inclusive, posteriormente, tiveram acesso aos materiais transcritos.

Tecendo a interpretação: nossos gestos e nossos olhares

Recorte nº 1 – Referente à formação inicial.

“Olha eu não tenho muito a dizer a respeito de minha formação inicial, quer dizer do curso de graduação, né? Sabe... eu acho que foi *normal*, a gente estudava e lia os textos das matérias; os que os professores mandavam, a gente fazia as tarefas que tinha que fazer, como dizia minha amiga S., *tudo certo no quartel do Alberto... ah, eu quis dizer, na escola, viu?*”. (sujeito-professor “D”).

Recorte nº 2 – Referente à prática pedagógica escolar.

“*Aprendi que o professor tem que dar muito, dar sempre*; tento dizer assim, né, dar o texto, dar a matéria, dar o conteúdo, dar carinho, dar afeto, dar broncas, dar conselhos, dar sempre o melhor de si, o melhor do que sabe para os alunos. É uma missão sagrada ser professor. Posso dizer que sou uma professora apaixonada. Gostaria de ser melhor, de conseguir conhecer todos os novos métodos, as novas teorias; *nossa, tem tanta coisa nova que eu não sei; estou ciente de que tem tanta novidade, tanta novidade que não dá tempo de conhecer tudo, eu sei que preciso saber das inovações. Mas, a gente não dá conta de tudo, né, gente? Eu sei sim que o melhor professor é aquele que tem todas as novidades na cabeça... Mas como conseguem isso? Será que deveria estar dizendo isso?*” (sujeito-professor “D”).

Nas sequências discursivas acima destacadas, chama-nos a atenção, no recorte número 1, inicialmente, o atributo “normal”, enunciado pelo sujeito-professor “D”, quando convidado a falar sobre sua formação inicial. Nossos gestos de interpretação levam-nos a pensar no significante “normal” no sentido de habitual, dentro das normas, de acordo com o esperado (naturalizado). Parece-nos que o sujeito-professor esteve inscrito em formações discursivas, desde muito antes da realização do curso de Pedagogia, nas quais predominavam marcas de

um discurso pedagógico escolar, D.P.E., tradicional (magistrocêntrico, conteudista e livresco), caracterizado pela valorização da obediência resignada do estudante que, nessas condições de produção, quase nunca é instigado a falar ou questionar o que está institucionalmente posto.

Lembremos que as formações discursivas podem ser vistas como “regionalizações do interdiscurso” (ORLANDI, 1999, p. 44). Elas são o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. Contudo, vale esclarecer que a relação que o sujeito estabelece com a formação discursiva dominante (com a qual se identifica), e com as outras que aí se entrecruzam, é própria da história desse sujeito e não preexiste a ele.

No caso do sujeito-professor “D”, parece-nos que ele se identifica com o D.P.E. tradicional, acreditando serem “normais” (naturais) situações de ensino que indiciam práticas pedagógicas autoritárias. Ao trazer o significante “quartel”, numa espécie de lapso ou de ato falho, não se dá conta de que, inconscientemente associa escola a quartel, ou seja, de seu aparente “tropeço” linguístico emergem sentidos que, certamente, constituíram seu interdiscurso, sua memória discursiva.

A heterogeneidade e a porosidade da formação discursiva possibilitam um movimento de sentidos e os deslizamentos de posições de sujeito. É “[...] a forma-sujeito (pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui) que tende a absorver – esquecer o interdiscurso no intradiscurso” (Pêcheux, 1995, p. 167).

O assujeitamento ideológico faz com que o sujeito, tendo a impressão de ser senhor de sua própria vontade, sem ter consciência de que não o é, identifique-se com grupos ou classes de uma determinada formação social e, a partir de um lugar social, produza seu discurso.

O sujeito, segundo Pêcheux (1995), tem a ilusão de que ele é a fonte (origem) do sentido daquilo que ele diz. Por esse esquecimento (o número 1), o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva. É através

desse esquecimento que o sujeito “recusa” essa, e não outra sequência, para que se obtenha esse, e não outro sentido. Nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que ele é criador absoluto de seu discurso. Entretanto, a ideologia e o inconsciente limitam a pretensa liberdade do sujeito do discurso, pois este se imagina “livre” para dizer o que quer, não percebendo que é capturado pela ideologia. Isso faz com que o sujeito não tenha consciência de que não é “dono de seu dizer” e, assim, repete discursos sem questionar os sentidos produzidos: “*como dizia minha amiga S., tudo certo no quartel do Alberto*”.

As formações discursivas, nas quais o sujeito “D” se insere, remetem, portanto, às formações ideológicas que, ainda, consideram o exercício da docência como um espaço no qual deve vigorar “naturalmente” o controle de ações e de sentidos. O verbo ‘*mandavam*’ e a expressão verbal ‘*tinha que fazer*’ produzem efeitos de sentido de domínio, imposição, obrigatoriedade e prescrição, frequente e regularmente presentes no D.P.E., inclusive o que abarca o Ensino Superior.

Conforme mostramos em trabalhos anteriores, Assolini (1999, 2003), em muitos casos, tanto nos cursos de formação inicial quanto nos de formação continuada, o professor não se entende como um sujeito capaz de ocupar posições que lhe permitam questionar os discursos estabilizados (currículo escolar oficial, livros e manuais didáticos, apostilas e materiais de apoio disponibilizados por órgão de ensino), permanecendo no lugar de “escrevente” (PÊCHEUX, 1997), ou seja, no lugar daquele que tão somente reproduz os sentidos previamente administrados pela instituição escolar e, por isso mesmo, por ela considerados legítimos, corretos, aceitáveis.

Retomando nossa análise, gostaríamos de observar que, em relação à leitura, nossa interpretação é que, nessas condições desfavoráveis de produção, o ato de ler deu-se mais como um cumprimento de tarefas acadêmicas e menos como um ato que, além de

informação e conhecimento, poderia também proporcionar momentos de prazer, sonho e encantamento. A relação do sujeito-professor “D” com a leitura de textos acadêmicos fora, assim, marcada pelo entendimento de que esses documentos (os textos) não poderiam ser submetidos ao que Orlandi (1987) denomina “pluralidade de leituras”, ou seja, a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras. A A.D. assume que a leitura não se limita a uma prática ingênua de decodificação. Tampouco o texto, que é objeto de leitura, pode ser tomado como um objeto transparente, neutro, completo. O texto é opaco e demanda interpretação/ões. Interpretar, nesse campo teórico, não consiste em extrair sentidos já assinalados, postos, mas sim considerar que o sujeito interpreta a partir das diferentes posições que ocupa, de sua relação com o interdiscurso, com a memória, com as formações discursivas com as quais se identifica, e é a partir da imbricação de todos esses fatores que os sentidos se constituem.

O que ocorre com o D.P.E. tradicional é que as injunções à estabilização dos sentidos preponderam sobre as possibilidades de deslocamentos, de gestos outros de interpretação que incitam a multiplicidade de sentidos para as formulações do sujeito do discurso.

Prosseguindo com nossas análises, vamos nos deter no recorte número 2, especialmente na sequência: “*aprendi que o professor tem que dar muito, tem que dar sempre*”.

A multiplicidade de significações que são atribuídas ao verbo dar – “*dar o texto*”, “*dar a matéria*”, “*dar o conteúdo*”, “*dar carinho*”, “*dar afeto*”, “*dar broncas*”, “*dar conselhos*”, e outras que aqui poderíamos citar, indiciam que o sujeito-professor “D” repete um discurso instituído, que incorporou em sua formação inicial ou, até mesmo, antes dela, bem como discursos-outros que foram por ele assimilados ao longo de sua história no magistério. São diferentes vozes que ecoam nesses

enunciados, marcando, assim, a heterogeneidade constitutiva do dizer, que se dá no jogo entre o interdiscurso e o inconsciente.

O educador português, Antonio Nóvoa, ao discorrer sobre os sentidos produzidos, historicamente, em relação ao professor, destaca que um dos que teve maior impacto, no contexto social, é o de professor “doador” (NÓVOA, 1992). Esse sentido, que continua reverberando no atual sistema superior de ensino brasileiro, contribui sobremaneira para a difusão da imagem equivocada de que o professor pode ocupar o lugar de mãe, pai, tio(a), avô (avó), enfermeiro(a) e psicólogo(a), dentre outros. As identificações do sujeito-professor com tais posições, bem como seu entendimento e aceitação resignados da imagem de “eterno doador” como um “discurso da verdade” (FOUCAULT, 1973), vem interferindo negativamente na consolidação do entendimento de docência como profissão, uma vez que esta tem sido tratada, historicamente, como “missão”, problemática tão bem discutida por autores como Nóvoa (1992), Imbernón (1999) e Tardif (2002).

Assim sendo, podemos dizer que o discurso religioso atravessa o discurso pedagógico escolar, o que nos permite compreender o dizer do sujeito-professor: *“graças a Deus, eu durmo sem culpa nenhuma no meu coração”*.

Na esteira dessa reflexão, trazemos o conceito pecheuxtiano, segundo o qual as formações imaginárias são constitutivas do discurso, uma vez que todo discurso é direcionado (inconscientemente) em função da imagem que o sujeito tem de si, do outro e do objeto do qual fala. Sendo assim, gostaríamos de inserir na presente análise nossa reflexão sobre o imaginário social a respeito do professor, no sentido de que o profissional não poderia ter dúvidas, dizer “eu não sei” ou “como se faz?”.

Francisco Imbernón, pesquisador que nos incita a muitos questionamentos sobre as questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores, fala-nos da “solidão pedagógica” do educador

e das consequências para a constituição de sua identidade profissional, advindas dessa solidão (IMBÉRNON, 2010). Concordamos com o educador e destacamos que, em nossas investigações, temos observado que o professor deseja e anseia por encontrar-se com seus pares, para compartilhar experiências, angústias, preocupações, feitos e dúvidas. Contudo, nem sempre o faz, mesmo quando existem prováveis fatores que poderiam contribuir para a efetivação de encontros coletivos como, por exemplo, espaços físicos adequados, reuniões dentro do próprio horário de trabalho do professor e pelas quais é remunerado, material impresso disponibilizado gratuitamente, presença de convidados da comunidade científica para proferir palestras, realizar oficinas etc. Notamos que nos espaços escolares e, portanto, institucionais, o sujeito-professor opta, muitas vezes, por manter-se calado em detrimento de expressar questões que envolvam sua subjetividade, entendida aqui como “um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (KRISTEVA, 1994, p. 283). Assujeitado, apagado e silenciado, ele busca, também nessas ocasiões, corresponder a uma imagem socialmente idealizada, ou seja, a de um profissional que, sozinho, conseguiria responder às demandas e desafios da sala de aula, de forma particular, e de sua profissão, de maneira ampla.

Indo adiante com nossas análises, vamos nos ater, então, ao enunciado do sujeito-professor “D”: *“tem tanta coisa nova que eu não sei; estou ciente de que tem tanta novidade, tanta novidade que não dá tempo de conhecer tudo, eu sei que preciso saber das inovações, mas a gente não dá conta de tudo, né, gente? Eu sei sim que o melhor professor é aquele que tem todas as novidades na cabeça... Mas como conseguem isso? Será que deveria estar dizendo isso?”*

Observamos que o sujeito-professor mobiliza sua memória discursiva, fazendo circular formulações instituídas em relação ao que imagina ser o “melhor professor”. Por ser atravessado pelo inconsciente, o

sujeito tem a ilusão de que o discurso nasce nele; desconhece, assim, que muitas outras vozes e muitos outros sentidos compõem o “seu” dizer.

O excerto acima nos permite trazer para discussão o que Lacan (1966), citado e comentado por Leite (1994), Teixeira (2000), Costa (2001) e Coracini (2007), explica sobre o “eu ideal”. É o discurso do Outro e o desejo do Outro que nos permitem construir a imagem de nós, o “eu ideal”. Mas, para além desse “eu ideal”, há um *ideal do eu*, que é o que regula o sujeito cindido, castrado.

Nas formações discursivas em que se inscreve, ele se exige conhecer o que imagina ser novo, diferente, inusitado, sem se questionar o que, de fato, significam tais conceitos e, principalmente, a quais ideologias estão respondendo e servindo. Assinalamos, brevemente, que, na sociedade contemporânea, foram naturalizados os discursos nos quais vigoram os paradigmas neoliberais, como, por exemplo, o da liberdade econômica, da eficiência profissional e da educação de qualidade. O sujeito-professor não está surdo a esses discursos, que também contribuem para seu assujeitamento.

Explicitamos nossa filiação aos postulados da pesquisadora Maria José Coracini, quando discute a problemática referente à formação docente, mostrando-nos o quão importante é considerarmos “a complexidade que envolve o sujeito-professor” (CORACINI, 2000, p. 16). Tal complexidade envolve reconhecer que existem histórias que o constituem e das quais não pode desfazer-se, pois, mesmo que ele, o sujeito-professor, permaneça preso à ilusão de que é senhor de seu dizer, sendo capaz de controlá-lo racionalmente, “[...] as marcas deixadas pelas histórias, experiências passadas, esquecidas, recalçadas emergem mais vivas do que nunca, pelas frestas da linguagem” (CORACINI, 2007, p. 12).

A proposta da linguista nos estimula a continuar defendendo a tese segundo a qual é premente que os espaços destinados à formação docente, inicial ou continuada, ofereçam condições favoráveis de

produção para que futuros professores e, também, aqueles que já estão no exercício de seu ofício, possam manifestar sua subjetividade. Para nós, essa é uma condição basilar, para que conheçam um pouco de si, de suas histórias de vida e de como se tornaram professores e, nessa perspectiva, das identidades que os constituem. Corroborando com nossos argumentos, salientamos que as identidades são sempre “fragmentadas, fraturadas..., multiplamente construídas ao longo dos discursos” (HALL, 2000, p. 108).

Encerramos a primeira análise lembrando que compreendemos a docência como uma prática situada, complexa e socialmente produzida (VEIGA, 2008). Nessa linha de pensamento, a formação do sujeito-professor é por nós entendida como um processo não linear, constituído pela interpenetração de vozes, discursos, saberes e práticas acumulados, e se fazendo, em curso, portanto.

Recorte nº 3 – Referente à formação inicial.

“Na graduação, eu lia tudo, ***tudinho, do começo ao fim, lia certinho***. Eu gostava muito de ler, ***lia certinho***. Tirava sempre dez. Minhas compreensões, até das disciplinas de legislação, estavam certas. Fui uma ótima aluna” (Sujeito-professor “L”).

Recorte nº 4 – Referente à prática pedagógica

“Gosto muito de dar aulas. Gosto de dar leitura e meus alunos sempre leem muito. Eles fazem muitas atividades também, por exemplo, ***eu sempre pergunto pra eles: o que será que o autor quis dizer, hein?***” (Sujeito-professor “L”).

Em relação ao recorte número 3, especialmente no que se refere às sequências discursivas sublinhadas, “*tudinho, do começo ao fim*” e “*lia certinho*”, nossa análise é a de que o sujeito entende que é possível

esgotar um texto, como se ele fosse acabado, finito, fechado em si mesmo, pressupondo a existência de um autor onipotente, controlador de todos os (im)possíveis percursos de significação do texto. O leitor e suas histórias de leitura, por sua vez, não ocupariam lugar algum, no que a A.D. chama de “processo de produção de sentidos”, conforme Orlandi (2001). De fato, de acordo com a perspectiva discursiva, o sentido que produzimos, na leitura, não nasce nem no autor, nem no leitor, nem no texto, mas na relação que se estabelece entre sujeitos falados pela ideologia e pelo inconsciente e que produzem suas leituras (interpretações) sob determinadas condições de produção.

Podemos observar que o sujeito-professor “L” está subordinado ao esquecimento número 2, que é da ordem da formulação. O sujeito, como nos ensina Pêcheux (1995), desconhece e esquece que há outros sentidos possíveis. Assim sendo, ao longo de seu dizer vão se formando famílias parafrásticas concernentes a tudo aquilo que ele poderia ter dito, mas não o fez. Denominado de “esquecimento enunciativo”, produz a impressão da realidade do pensamento como se, de fato, houvesse uma relação termo a termo entre o que dizemos, o que pensamos e a realidade a qual nos referimos.

O D.P.E. tradicional, nas situações de ensino-aprendizagem, raramente considera o interdiscurso do sujeito. Ocorre que é justamente nesse lugar, nessa região de “encontros e confrontos de sentidos” (GREGOLIN, 2007, p. 52), que o sujeito se nutre, se alimenta, buscando enunciados que farão parte de “seu” discurso. Nessas condições de produção, muitas vezes, são impingidas ao sujeito ideias que não “batem” com as dele, com as quais não se identifica, portanto.

No caso do Ensino Superior brasileiro, principalmente nos cursos de licenciatura, as bases do modelo curricular têm suas raízes ainda fíncadas no paradigma jesuítico-napoleônico (ANASTASIOU, 1998), que impõe um currículo fragmentado, desarticulado, e pautado na ilu-

são de transparência da linguagem, como se não houvesse a falha, o equívoco, o avesso da língua. Nessas condições de produção, tornam-se raras as situações de ensino-aprendizagem cujas leituras (interpretações) ultrapassem o processo parafrástico de linguagem (o retorno constante a um dizer sedimentado), pois, apesar de o futuro professor ter acesso principalmente aos textos e discursos documentais (às memórias institucionalizadas) – que, não por acaso, são os mais prontamente disponíveis e acessíveis –, ele não é chamado a estabelecer relações com a leitura que dele reclamassem dúvidas, estranhamentos, deslocamento de sentidos e produção de significados outros.

Recorte número 5- Referente à formação inicial

“Na minha graduação, *líamos mesmo o que tinha nas apostilas*, os textos das matérias, *os textos que os professores deixavam pra gente ler... Os professores falavam o que tinha lá (nos textos), a gente às vezes entendia, mas muitas vezes ficávamos boiando*”

Nós, eu, minhas amigas *nem pensávamos em procurar outros textos*. Os que os professores falavam, eram só aqueles mesmos” (Sujeito-professor “C”).

Recorte número 6 - Referente à prática pedagógica escolar

“*Hoje, quero dizer, há quinze anos, que estou na prática, que fiz muitos cursos sei que os estudantes devem ir além, eles também têm que procurar, têm que se mexer. Eu procuro ensinar os meus alunos a pesquisar... é difícil essa tarefa, mas a leitura e a escrita são para toda a vida e quero e desejo que eles aprendam e aprendam muito*” (Sujeito-professor “C”).

Tendo nossas atenções voltadas especialmente para o recorte número 5, particularmente para as sequências discursivas *líamos mesmo o que tinha nas apostilas* e *os textos que os professores deixavam pra gente ler*, observamos a inserção do sujeito-professor “C” em formações discursivas nas quais predomina uma das principais características

dos cursos de licenciatura, no que diz respeito ao trabalho didático-pedagógico com os textos científico-acadêmicos, destinados aos estudantes, para a realização de leituras e estudos, considerando o processo de formação profissional: materiais apostilados, (as conhecidas “apostilas”), trazendo textos, cujas autorias nem sempre são reconhecidas e/ou citadas corretamente. Em alguns casos, os textos não são do gênero científico e, ainda, nem sempre são disponibilizados integralmente.

Se considerarmos que a leitura, a interpretação e a análise crítica são condições basilares para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e compreensão dos fenômenos educativos e, portanto, para a formação profissional elementar do licenciando em Pedagogia, não podemos deixar de assinalar as limitações dessa escolha (textos apostilados), comum e frequente, por parte da maioria dos docentes de diferentes áreas, tanto nas instituições públicas de ensino quanto nas privadas. Ou seja, o uso de materiais didáticos apostilados naturalizou-se a tal ponto que, na maioria dos cursos de Licenciatura, é comum o estudante concluir a graduação sem sequer ter lido integralmente um único livro da área específica de formação, conforme mostram os estudos de Gatti (2000, 2004). A leitura de textos do gênero literário, por sua vez, acontece especialmente nas disciplinas de Metodologia de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento, quando compõem o currículo do curso. Entretanto, de acordo com os estudos de Gatti e Sá Barreto (2009) e Assolini e Lastória (2010), nem sempre tais leituras se efetivam integralmente, ou seja, são lidos apenas trechos ou fragmentos de uma obra literária. A situação torna-se ainda mais caótica se atentarmos para o fato de que muitas aulas ainda se dão fundamentalmente dentro dos modelos do Discurso Pedagógico Escolar Tradicional: aulas expositivas, em que o sujeito-professor ocupa a posição de expositor, palestrante, e o sujeito-estudante, por sua vez, de mero ouvinte, reproduzindo enunciados que não lhe fazem sentido algum.

No caso em análise, a posição de sujeito “C”, no curso de formação

inicial, inscreve-se em formações discursivas que não lhe permitem descolar-se de um lugar caracterizado pela submissão e resignação, tanto no que concerne às situações de ensino-aprendizagem, para as quais os docentes se valem das “apostilas”, quanto no que se refere ao processo de produção de sentidos, posto que a posição de intérprete lhe é inacessível, nessas condições de produção: “*os professores falavam o que tinha lá (nos textos), a gente às vezes entendia, mas muitas vezes ficávamos boiando*”.

É interessante lembrar que uma das marcas do Discurso Pedagógico Escolar é o que Foucault (1999) denomina “vontade de verdade”, que se apoia, inevitavelmente, sobre um suporte institucional; em nosso caso, na escola, compreendida aqui à luz de Althusser (1974), ou seja, como um aparelho ideológico de estado, AIE. Essa vontade de verdade materializa-se em discursos cujo funcionamento discursivo produzem “efeitos de sentido de verdade”, (FOUCAULT, 1979). Assim, o que é dito, escrito, proferido no âmbito do D.P.E., em muitos casos, é tomado como sendo irrefutável, não passível de questionamento algum. A sequência discursiva “*nem pensávamos em procurar outros textos, a gente achava que eram os melhores*” ilustra bem nossa argumentação.

Contudo, quando no exercício da docência, rompe com a “discursividade logicamente estabilizada” (PÊCHEUX, 1997, p. 49), e ocupa uma posição de sujeito que demonstra dispor de condições internas, subjetivas, bem como dos “saberes experienciais” (TARDIF, 2002, p. 52) e concretas, de sua área de atuação: “*hoje, quero dizer, há quinze anos, que estou na prática, que fiz muitos cursos sei que os estudantes devem ir além*”. Nesse caso, portanto, as experiências no curso de Pedagogia foram (re)significadas, através de diferentes vivências de formação continuada.

Considerações finais: costurando nossos argumentos

Mostramos, no presente estudo, que a memória discursiva determina as práticas discursivas do sujeito. Dessa forma, os sentidos cristalizados, legitimados, já produzidos, ganham vida e são reavivados na formulação, no intradiscurso. As redes de memória possibilitam o retorno de temas, assuntos, figuras e sentidos do passado, colocando-os insistentemente na atualidade, o que provoca sua emergência na memória do presente, como bem esclarece Gregolin (2007). Portanto, não há como escapar da memória de sentidos, pois ela nos constitui.

Assim, nas práticas pedagógicas dos sujeitos-professores ecoam sentidos já formulados, reformulados ou ressignificados, de sua formação inicial, como no último caso analisado, uma vez que nossos discursos são atravessados por outros, nossos dizeres, clivados de marcas de outros dizeres e, ao falarmos, filiamo-nos a redes de memórias cujos sentidos nos afetam.

Como mostram nossas investigações, corroborando diversos estudos sobre a formação profissional do sujeito-professor, esta deveria considerar sua história, memórias de sentidos e, por conseguinte, suas filiações a diferentes redes de sentido, pois esses fatores irão influir, influenciar e reverberar nos fazeres e ações do sujeito-professor, mesmo que ele não reconheça ou se dê conta de tais sentidos.

Ressaltamos que, nos recortes analisados, os discursos lúdico e polêmico não se fazem presentes. Lembramos que, no discurso lúdico, “(...) o referente é disputado pelos interlocutores e estes se mantêm em presença, numa relação tensa da disputa pelos sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 86). É pertinente dizer que o discurso lúdico exige que seus interlocutores assumam posição(ões), defendam seus argumentos e explicitem a rede de sentidos à qual estão filiados, o que pode contribuir para que o sujeito-estudante (re)formule questões e sentidos naturalizados. O discurso lúdico, cuja principal característica é a

abertura da polissemia, poderia romper com as injunções à estabilização, comuns no Discurso Pedagógico Escolar Tradicional, D.P.E., pois os interlocutores não se veem obrigados a regular os sentidos, controlá-los ou repetir os institucionalmente legitimados.

O discurso polêmico, por sua vez, apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, pois a reversibilidade é disputada pelos interlocutores e o objeto do discurso não é apagado pelo dizer, ao contrário, lhe é permitida a possibilidade de mais de um sentido.

Considerando as discussões arroladas ao longo do texto, é pertinente mencionar o quão produtivos podem ser os denominados “espaços discursivos”, (ASSOLINI, 2003, p. 168), isto é, os encontros presenciais, no próprio contexto escolar, entre sujeitos-estudantes e sujeitos-professores. Espaços estes que possibilitam aos estudantes expressarem sua subjetividade, condição basilar para que ocupem o lugar de intérpretes-historicizados. Nessa linha de raciocínio, ressaltamos que estudante e professor são, também, “sujeitos existenciais” (TARDIF, 2002, p. 103), ou, como esclarece o autor: “(...) um ser no mundo, um *Dasein*, uma pessoa completa com seu corpo suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo” (Ibdem).

Encerramos estas considerações finais lembrando que a incompletude é condição da linguagem, dos sujeitos e dos sentidos. Portanto, as interpretações não serão nunca findadas, pois haverá sempre outros sentidos a serem desvendados, (des)construídos, (re) significados. E assim podemos dizer que o percurso de nosso trabalho abre uma perspectiva de investigação em que a linguagem, a memória e suas implicações para os saberes e fazeres docentes não se dão como evidência, ou como relação linear, de causa e efeito. Ao contrário, abrem-se como lugar de significações outras, lugar de descoberta, problematizações, lugar de discurso.

Tendo em vista o que expusemos no presente documento,

consideramos urgente que os cursos de formação inicial cuidem de oferecer condições mínimas para que os estudantes universitários e futuros professores possam construir relações com a leitura que lhes abram outras janelas, por onde outros ares – o do exercício da palavra, o da motivação para instaurar práticas pedagógicas diferentes na sala de aula e o da autoria, dentre outros – possam entrar.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1974.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. 2003. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, FFCLRP, Ribeirão Preto, inédita.

_____. Leitura e formação de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. In: **Pro-Posições/** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, V. 22, n. (1) 64). jan./ abril. 2011.

ASSOLINI, F. E. P., LASTÓRIA, A. C. (Orgs). **Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos**. Ribeirão Preto: Compacta Editora, 2010.

AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours**. *DR-LAV*: 1982. p. 26: 91-151.

_____. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s): cadernos de estudos linguísticos**. Campina: Editora da UNICAMP, 1990. p. 25-41.

_____. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

CHNAIDERMAN, M.. Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s), movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 47-68.

CORACINI, M. J. Autonomia e poder na sala de aula. In: PASSEGUI, L. e OLIVEIRA, M. do S. (orgs.). **Linguística e educação:** gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

_____. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, A. **Corpo e escrita:** relações entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, 2001.

COURTINE, J.-J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyses du discours. **Philosophiques**, 1982. p.9: 239-264.

_____. Analyse du discours politique. In: **Language**, 62. Larousse, Paris, 1981.

ECHERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade:** o sujeito professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau, 1973.

GATTI, B. A. Curso de pedagogia em questão: da formação dos educadores. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, v. 2, n.2, p. 67-76, 2004.

_____. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A. (Coord.); SÁ BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia de Letras, 1989. p. 143-179.

GREGOLIN, M. R. Sentido, sujeito e memória: com que sonha nossa vã autoria?. In: GREGOLIN, M. R. e BARONAS, R. **Análise de Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

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

KRISTEVA, J. **Estrangeiros a nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

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

LEITE, N. **Psicanálise e Análise do Discurso: o acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

LONGO, L. **Linguagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise de Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-76.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes Editora, 1987.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editora, 1999.

_____. **Discurso e texto: uma formação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES. **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Papel da memória em Achard, Pierre**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1975/1990. p. 163-252.

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

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem de sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

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

VEIGA, I. P. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008.