



As Primeiras Professoras de Cláudia-MT entre 1978 e 1980: quem veio?

Cristinne Leus Tomé

RESUMO – As Primeiras Professoras de Cláudia-MT entre 1978 e 1980: quem veio? Quem chegou? O que deseja? Neste artigo problematizamos a posição discursiva das quatro primeiras professoras da Escola Estadual da cidade de Cláudia-MT, entre os anos 1978 e 1980. A partir do referencial teórico-analítico da Análise de Discurso, discutimos os sentidos produzidos pelo sujeito que se inscreve no processo de colonização, resignificando a sua posição-sujeito. Para tanto, analisamos o funcionamento discursivo do pronome pessoal *nós* nas falas das professoras sobre a sua chegada e inserção no campo de trabalho da educação.

Palavras-chave: Educação. Análise de Discurso. Posição-Sujeito Professor. Pronome Nós. Michel Pêcheux.

ABSTRACT – The First Teachers of Claudia City between 1978 and 1980: who has come? Who had arrived? What do you want? In this article we discuss the discursive position of the first four teachers of the State School of the city of Cláudia-MT, between the years 1978 and 1980. Based on Discourse Analysis theoretical and analytical framework, we discuss the senses produced by the subject that takes part of the colonization process, resignifying their subject position. Then we analyze the personal pronoun *we* in the teachers speaking about their arriving and their insertion working field of education.

Keywords: Education. Discourse Analysis. Subject-Position Teacher. We Pronoun. Michel Pêcheux.

Introdução

Cláudia, cidade deste estudo, é uma cidade pequena ao norte do estado de Mato Grosso, obra da política de colonização privada da Colonizadora SINOP S.A. (Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná) no século XX. A Colonizadora era proprietária de uma região conhecida como Gleba Celeste, que se dividia em seis partes: 1ª parte - Glebas Marta e Rosa, 2ª parte - Glebas Kátia, Patrícia e Angélica, 3ª parte - Gleba Sinop, 4ª parte - Glebas Nilza, Mônica e Lídia, 5ª parte - Gleba Cláudia e 6ª parte - Gleba Grande Alvorada.

Como Colonizadora, a empresa estava encarregada de construir a infraestrutura básica para seus moradores, assim como promover a propaganda necessária para trazer imigrantes que habitassem as novas áreas, urbanizando-as. A chegada dos habitantes fazia parte dos projetos econômicos que visavam à extração de madeira, ao cultivo de pastagens para a pecuária ou preparação da terra para o plantio. A escola era parte importante neste projeto, uma vez que os pais buscavam lugares, para residir e trabalhar, que tivessem escolas para seus filhos. A escola era uma referência positiva e atrativa para manter estas famílias fixas na cidade.

A floresta foi cortada em 1978, transformando-se em estradas, em avenidas e em ruas, apresentando os primeiros sinais urbanos para receber os colonos. Em 1979, é construída a primeira escola multisseriada de 1ª a 4ª séries, denominada Sala Escolar Estadual Extensão Nilza de Oliveira Pipino. Neste artigo buscamos compreender como se constituiu a posição-sujeito das primeiras professoras que ali trabalharam, e que serão, aqui, identificadas como A., M., D. e G., durante a inserção delas no quadro de professores nesse contexto de colonização, analisando o funcionamento discursivo do pronome pessoal *nós*.

Quem Veio?

A pergunta que fazemos ao iniciar é: como nossos sujeitos se autodefinem, como eles se mostram na língua e como eles se representam ao se construírem? A Análise de Discurso (AD) discorre que é “a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique” (Orlandi, 1994, p. 53), e nos coloca frente a um conjunto discursivo de materialidade das narrativas, isto é, nos situa dentro dessa experiência histórica.

Assim como as professoras, todos os imigrantes que chegaram a Cláudia vieram de diferentes estados do Brasil com o propósito de colonizar uma nova área territorial. Ali passaram a atuar nas áreas econômicas de que a cidade dispunha, como na aquisição da terra, no ramo madeireiro, como profissionais liberais, funcionários públicos e autônomos. A posição-sujeito do imigrante foi ressignificada ao se estabelecer em Cláudia. O pequeno proprietário de terra que chegou, passou a ser ali o proprietário de terra, o pequeno empresário passou a

ser o empresário; enquanto que em seus lugares de origem, estas pessoas eram apenas mais um dos membros da localidade, que realizavam alguma atividade econômica como tantos outros, agora, em Cláudia, passaram a ser os grandes protagonistas de um projeto de colonização.

Esses sujeitos que chegaram, que sentidos produziram? Referendando Pêcheux (1997, p. 82), é possível compreender que os sujeitos, dentro de processos discursivos de significação,

[...] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social [...] assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do ‘patrão’ [...], do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis.

Ocupar um lugar determinado na estrutura social significa que “[...] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (Pêcheux, 1997, p. 82, grifo do autor). Do meu lugar eu me atribuo uma imagem de mim, desse meu lugar eu atribuo uma imagem ao outro, do meu lugar eu faço uma imagem do meu próprio lugar e, ao mesmo tempo, do outro. Situações estas em que parâmetros entre si e o outro são imagens constituídas para autointerpretar-se. Momentos em que o sujeito

[...] se encontra representado, isto é, *presente, mas transformado* [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que [entre eles] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (Pêcheux, 1997, p. 82, grifo do autor).

Na obra *Semântica e Discurso*, Pêcheux acrescenta a essa concepção do sujeito, constituído nas relações sociais com ênfase no imaginário, uma articulação teórica entre inconsciente e ideologia, que chamou de “uma teoria não-subjetivista da subjetividade”. Esta

[...] designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo” (Pêcheux, 1995, p. 133, grifo do autor).

Ao simular uma significação de si mesmo sobre “o que ele é”, ao significar esse real, o sujeito se coloca em uma posição, posição do seu dizer, posição de pertença a uma memória de enunciados; o sujeito assume diversas posições, diversos lugares de fala. “Indivíduo interpelado pela ideologia em sujeito” (Pêcheux, 1995, p. 154), o sujeito navega por entre redes discursivas, por entre saberes, deslizando entre formações discursivas nas quais se inscreve como se fosse dono do seu dizer. Ao mesmo tempo em que o sujeito se identifica

com uma determinada formação discursiva, pode, em outro momento, não se identificar. Em Pêcheux (1995, p. 266), é na “[...] forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido”, que o sujeito, interpelado pelo sentido já-lá, identifica-se com ele, produzindo novo sentido a partir de outras interpelações por outros sentidos já pré-existentes.

O Discurso das Quatro Professoras sobre a Vinda

Quem veio? – aqui a constante que se apresenta nos depoimentos das professoras é que a chegada foi no plural – ninguém chegou sozinho. Na análise das formulações das professoras, tomaremos os pronomes como marcas linguísticas, ressaltando assim os efeitos de sentidos vinculados aos pronomes destacados no fio do discurso.

Estudaremos um *nós* que é constituído por vários pronomes retos na primeira, segunda e terceira pessoas do singular, em que o *eu* é apenas mais uma unidade formadora de um conjunto, junto com *tu*, *ele*, *eles* etc. Um *nós* em que o *eu* assume seu papel como parte formadora desse conjunto chamado de *nós*, mas sem esquecer de que o *tu*, o *ele* são, também, parte formadora de como *eu* me vejo neste conjunto de *nós*. Da mesma maneira, o *tu* e o *ele* se veem na participação do *eu*.

Um *nós* entendido dentro da forma-sujeito que o identifica como pertencendo a um contexto social: nós que chegamos. Althusser (apud Pêcheux, 1995, p. 183, grifo do autor), ao conceituar forma-sujeito, nos apresenta que “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”. Estudar este *nós* como agente de práticas sociais é estudá-lo no processo colonizatório, inserido em um conjunto de produção de condições discursivas que lhe permitiram posicionar-se como sujeito, é estudar as posições deste sujeito.

O Primeiro Nós e o Desejo do Ele

Que queres?¹ Que desejas? Na busca de respostas à nossa existência, o desejo do Outro, o desejo d'*ele*, vem antes, nos antecede e nos guia. “O desejo do homem é o desejo do Outro” (Lacan, 1998, p. 829), nossa existência está na razão de sermos desejados, projetamos nosso desejo no desejo do Outro. O que você deseja? Desejo a posse da terra, desejo a fartura. Desejo o objeto que me falta. Pela linguagem manifesto minha falta, meu desejo.

Pela palavra desejamos o que o outro deseja. Enfim desejamos desejar. Esta é uma das relações da linguagem com o desejo. Então, se o objeto "a"² é o

objeto causa do desejo, ele o é na medida em que ele pode ser qualquer coisa desde que mantenha o desejo, ou seja, que não o satisfaça de um todo (Hartmann, 2007, p. 37).

Para entendermos como esse *objeto a* aparece nas práticas discursivas, devemos sempre entender esse sujeito como marcado pelo espaço e pelo tempo, como um sujeito histórico.

Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo) (Brandão, 1995, p. 49).

O sujeito divide o seu espaço com o outro, vive no tempo com o outro, se significa historicamente com/pelo outro. A posição discursiva do sujeito é concebida como heterogênea, linguagem que não é particular do indivíduo, mas construção, de uma prática social na interação entre os homens. Na relação dialógica o Outro é essencial na constituição do sujeito, uma vez que representa o outro discurso, “que emerge em sua fala”, originário de outro contexto, sob outras condições históricas de produção.

Authier-Revuz (2004, p. 12, grifo do autor) elabora a noção de heterogeneidade ao trabalhar as rupturas no fio do discurso, e nos apresenta que é no “fio do discurso que, real e materialmente, um *locutor* único produz um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, [e que] inscrevem em sua linearidade, o *outro*”. Dentre as formas heterogêneas discursivas³, a *heterogeneidade constitutiva* fundamenta-se no postulado de que o outro está presente sempre e em todos os lugares, mediada pelo interdiscurso.

Não há, como na *heterogeneidade mostrada*, uma ancoragem necessária, nem como recortá-la explicitamente: “[...] ao explicitar a presença do outro através das marcas da heterogeneidade mostrada, expressa no fundo seu desejo de dominância, [...] o falante pontua o seu discurso, numa tentativa de ‘circunscrever e afirmar o um’” (Brandão, 1995, p. 57). A completude é o desejo deste sujeito clivado pelo simbólico.

É na interação com o outro que o sujeito se constrói, o sujeito se constitui no discurso, não é sua fonte de origem, mas interpretante de seus discursos; um sujeito descentralizado, atravessado pela subjetividade, determinado pelo inconsciente e pela ideologia (o sujeito se ilude criando uma realidade discursiva em que ele é o criador de seu discurso).

O sujeito construiu o seu *eu* sujeito-professora, a partir da construção do desejo do Outro, manifesto pela linguagem, tornado discurso. É a partir do desejo do Outro, e de tantos Outros (nível intradiscurso e interdiscurso), que vamos compor o *nós*.

Neste conjunto de pronomes formadores do *nós*, o *ele* (gênero masculino) se sobressai na ordem de importância, relevância e hierarquia na tomada de decisão sobre o “*nós viemos*”. As professoras entrevistadas chegaram com suas famílias, com seus maridos, e, no caso de uma delas, sua filha. Elas vieram acompanhando seus maridos; um *ela* na posição assumida de esposa. O *nós*, que engloba o que está em questão, o desejo de um *ele*, o esposo – uma vez que, nas quatro falas, a posição-sujeito-esposo toma a decisão de mudar, sair do Paraná em direção ao Mato Grosso, e traz a família.

No recorte abaixo, a migração, tematizada pelas esposas, situa o *ele*, o esposo, que, preocupado com o bem-estar familiar, pondera a possibilidade de migrar a outra região:

(01) A.: Ah, Cláudia. Meu marido vendeu, ele tinha serraria lá, ele vendeu e era sócio com os meus cunhados e resolveu vir pra cá. E daí nós viemos pra cá, e o meu marido veio antes, em maio de 78. Eu vim em dezembro.

Meu marido é quem executa a ação de vender sua parte na sociedade familiar anterior e de *resolver vir*, preparando as condições para que o *nós*, a esposa, viesse. A., formada em Pedagogia, com habilitação para Supervisão, Orientação e Administração Escolar, foi a primeira professora de Cláudia. Chegou no dia 06 de dezembro de 1978, vinda da cidade de Peabirú-PR, poucos meses depois do esposo. Ao constatar que a cidade não possuía escola, providenciou a instalação da Sala Escolar Nilza de Oliveira Pipino, Extensão da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino de Sinop, em 1979, para os filhos dos trabalhadores da serraria da família e da comunidade.

(02) M.: Bem, em busca de uma vida melhor. Nós esperávamos. Meu marido veio, assim, naquela esperança de plantar café.

Mudar de Apucarana-PR para Cláudia em 1979 foi o desejo do esposo, *ele* é quem toma a frente na *busca de uma vida melhor* para o *nós* que *esperávamos*. Na fala da segunda professora, M., destacamos a esperança de novas perspectivas para o casal, ele proprietário de terras e ela técnica de enfermagem.

(03) D.: Eu e a minha família, meu esposo e minha filha. [...] Meu esposo veio na frente com a mudança, mês de outubro, e eu fiquei até dezembro. [...] 19 de dezembro de 1979, às duas horas da tarde.

D., a terceira professora, discorre sobre sua chegada, *eu* esposa, momento em que se reuniu ao esposo que “veio na frente com a mudança”. A professora, vinda da cidade de Assis Chateaubriand-PR, trabalhava na Escola Municipal multisseriada da zona rural, chamada São Jorge, quando o marido resolveu mudar para o Mato Grosso com o objetivo de trabalhar na lavoura.

(04) G.: Eu vim pra cá, acompanhar meu marido que era agricultor. A gente morava na região de Itaipu, que foi indenizada. Então ele veio pra cá, gostou e comprou terras para trabalhar.

A quarta professora, G., também indica as ações d'*ele*: *veio, gostou e*

comprou terras para trabalhar. O marido já era *agricultor* em Belmonte-PR e, com a indenização de sua propriedade pela Usina de Itaipu em 1980, comprou uma quantidade maior de terras em Cláudia. Ela trabalhava como professora em uma Escola Municipal multisseriada da zona rural antes da partida.

Os colonos que chegaram para serem proprietários de terras não tinham condições econômicas e/ou tecnológicas para realizarem grandes plantações ou possuírem muitas cabeças de gado. Ao investirem na agricultura, se depararam com uma terra arenosa que necessitava de controle da acidez do solo, de adubos especiais e que aceitava apenas poucas sementes sem o preparo adequado da terra. O objetivo inicial de prosperar a curto prazo na nova localidade foi esvaziado: não eram esperadas tantas dificuldades no plantio e os colonos não sabiam como corrigir os problemas.

Começamos agora a segunda interpretação do *nós*. Se o desejo d'*ele* era mudar de posição social, tornando-se um proprietário de terras, o que desejava *ela*, a esposa e professora?

O Segundo *Nós* e o Desejo do *Eu* no Desejo do *Ele*

Em alguns momentos podemos observar uma abertura do desejo do *eu* (eu-mesma), essa unidade múltipla de *eus* que são/estão manifestas por entre o *nós* e que quer fazer frente ao *nós-ele*. O discurso do sujeito-professora se torna unísono neste *nós* (*ele+eu*) quando o desejo de visualizar uma nova profissão/trabalho se torna possível e alcançável. Mas se o marido tinha por objetivo alcançar uma situação econômica mais favorável para si e sua família, como poderia a mulher, a esposa e mãe, crescer profissionalmente em Cláudia?

Entramos, agora, em um campo de divisão social, trabalhista e de gênero. Os homens, quando se mudavam para Cláudia, tinham como perspectiva instalar uma serraria, trabalhar na terra, ou mesmo como empregados em alguma firma ou propriedade rural. Diferente da situação das mulheres: algumas migravam para seguir seus maridos e trabalhar na terra, outras já chegavam a Cláudia sabendo que seriam professoras e, uma maioria, donas-de-casa com atividade econômica adicional esporádica. As famílias já instaladas em Cláudia nestes anos iniciais, ao se comunicarem com parentes e amigos de outras regiões, costumavam informá-los sobre as atividades profissionais que havia na região, inclusive sobre a falta de professores, o que dificultava a educação das crianças.

Assim, perguntamos: como o *eu* comporta-se ao lado deste *ele*, ao compor este *nós*? Este *eu*, quem era? O que desejava? Que futuro alcançar?

A professora D. nos conta a sua história nos dias que antecederam a sua chegada a Cláudia e descreve como a professora A. entrou em contato com o esposo dela, o qual a incentivou para que viesse o mais rápido possível.

(05) D.: Já antes, [A.] tinha conversado com meu esposo e falado que precisava de professor e que eu viesse o quanto antes, porque precisavam urgente de professores.

A professora D. tinha uma vida profissional estabelecida, tinha como objetivo cursar a faculdade, não obstante, ao final do ano de 1979, encerrou suas atividades e foi para Cláudia. Na sequência acima, notamos que a posição-sujeito da professora D. se identifica com os saberes das mulheres que se encontravam incluídas no mercado de trabalho. Ela estava sendo esperada para trabalhar na docência, alertada pelo esposo quanto à possibilidade de que havia escola em Cláudia, que ela assim teria emprego garantido, o que seria mais um motivo para partir do Paraná.

A adesão ao desejo d'*ele* de mudar para uma propriedade de terra maior, o desejo d'*ela* como professora a fez mudar também de escola, mas a sua qualificação profissional teria que esperar. A professora A., responsável pela Sala Escolar, entrou em contato, e a professora D. passou a fazer parte do corpo de professoras de Cláudia. Ao redefinir os parâmetros sobre as necessidades mais urgentes para si e sua família, de interpretar esta cidade e este novo momento, posição aliada à de esposa, de suporte do esposo, de compromisso com os filhos, tais elementos falaram mais alto do que o desejo de qualificação profissional da posição-sujeito professora. A posição-sujeito professora se assujeita ao dizer "foi muito fácil", conforme fragmento abaixo, e a situação tranquilizadora se estabeleceu entre as diversas posições da forma-sujeito.

(06) D.: Daqui foi o seguinte: como vinha aumentando bastante o número, a população, a professora A. me procurou. [...] Eu cheguei, foi muito fácil. Cheguei, já, ela veio na minha casa, conversou comigo. [...] tinha umas 30 famílias.

Somente em 1996 a professora conseguiu cursar a faculdade de Pedagogia. O desejo d'*ela* de titular-se demorou dezessete anos para se tornar acontecimento.

(07) D.: E, aí, quando surgiu a primeira oportunidade, que foi a faculdade de extensão da UNEMAT, aqui em Cláudia, em 96, aí, então, eu comecei o curso de Pedagogia.

Diferente era a situação da professora A., que já tinha graduação em Pedagogia e era concursada no estado do Paraná. Preocupada com o propósito do marido de instalar uma serraria em Cláudia, com as incertezas que poderiam decorrer durante este processo de mudança, preferiu primeiro esperar, para ver se era possível a conquista deste desafio, para depois se desvincular de seu trabalho.

(08) A.: Depois eu vim no final do ano [1978], que quando eu fui autorizada a sair [da escola], que deram a minha licença, lá no Paraná. Daí eu cheguei aqui e eu não pedi demissão lá, porque pensei, talvez não dê certo e eu possa voltar, né. E fomos [a Cláudia] pensando em montar uma livraria. [...] Eu já tinha feito todas as experiências que eu precisava, né. Tinha sido professora, secretária, tudo, tudo, tudo, é. Então, estava satisfeita, eu queria montar uma livraria, sabe.

Nesta sequência, várias posições cruzam-se, a da *eu*-esposa preocupada com a família, a da *eu*-esposa preocupada com o esposo, a da *eu*-professora

preocupada com seus alunos, a da *eu*-mesma preocupada consigo mesma. O desejo de *eu*-mesma: abrir uma livraria⁴. O discurso do *eu* independente economicamente, com um trabalho conquistado com o próprio estudo, é reforçado com o “eu não pedi demissão lá”. O discurso do *eu* independente no relacionamento familiar, assumindo que “talvez não dê certo”, não se filia cegamente ao discurso da propaganda oficial de colonização do interior brasileiro ou a interesses de cunhados em abrir uma nova serraria. Dois *nãos* seguidos que permitem analisá-los dentro de uma posição uníssona: a da incerteza. Caso não desse certo, o marido voltaria sem a serraria, pois tinha vendido a do Paraná, mas ela teria como sustentar a família, uma vez que estaria empregada. O discurso da responsabilidade do *eu*-esposa, da mulher zeladora de sua família, provedora, companheira.

Já a professora M. exercia outra profissão, técnica de enfermagem, quando ingressa no quadro de professoras em Cláudia:

(09) M.: Eu trabalhava [como] técnica de enfermagem. Eu trabalhava no hospital [...] da Providência. Trabalhei cinco anos. [...] Não, não porque eu já vim com o objetivo de não continuar esse trabalho, porque é um trabalho, assim, que não tem momento, não tem hora, e aqui, pior ainda. [...] Chegando em Cláudia, como morava numa barraca, e não tinha o que fazer e, entre umas conversas de senhoras, [...] que havia necessidade de alguém que tivesse um estudo pra poder estar ministrando umas aulas. [...] E aí eu falei pra ela [A.] que eu tava disposta a ajudá-la, né, mas que eu não tinha experiência nenhuma, nenhuma.

Para M., a posição-sujeito da professora, que em um primeiro momento se unificava em torno do desejo do marido, como esposa, ficando em casa (barraca), em outro momento se cansou da situação apresentada – antes de migrar já era uma esposa que trabalhava fora – e traçou as possibilidades de romper com a situação, conseguindo emprego. Entre suas metas, sabia que não queria seguir com a profissão exercida antes da migração e encontrava-se aberta a novos desafios. Sem muitos afazeres para o papel feminino que não estivessem ligados à terra, como carpir, plantar, criar animais domésticos, além dos papéis de esposa de limpar, cozinhar, lavar, a imigrante M. preferiu seguir o convite de ministrar aulas. A posição-sujeito professora representava um reconhecimento maior do que outras posições assumidas por outras colonas, que tinham suas vidas traçadas a um trabalho considerado pesado, como o ligado à terra. Mesmo leiga, apenas com o Primário e o Ginásio, sem os conhecimentos específicos necessários para exercer a profissão de professora, ela confiou na ajuda das outras professoras que trabalhavam na escola para ter êxito em um desafio que ela própria se impunha.

A posição-sujeito da professora apresenta como característica o apego à oportunidade de obter uma garantia salarial, mensal, fixa, por meio da profissão exercida, ao mesmo tempo em que aponta à necessidade de empenhar-se para enfrentar desafios do exercício da profissão, inclusive o de qualificar-se constantemente, buscando crescer dentro da profissão.

O Terceiro Nós = Eu + os Outros

Nesta parte veremos como o *eu* associado a *os outros*, compondo o *nós*, funciona no discurso das professoras. Como este *eu* se aproxima e se confunde ao *outro*, descrevendo um momento de uma história. Na tentativa de aproximar-se deste *outro*, ou mesmo de pertencer à formação discursiva deste *outro*, de se submeter aos sentidos dados pelo *outro*, o *eu* deseja o uno, deseja *pertencer a*, deseja identificar-se no *outro*, o *eu* busca uma unidade de sentidos. Nas formulações das professoras vemos as filiações identificatórias que realizam, estabelecendo pontos de identidade com o *outro*. “Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação”, nos fala Pêcheux (2002, p. 56), e somos levados a isso desde nossa infância, na nossa relação com o outro, imaginária ou simbólica, que se fortalece no processo de constituição de nossa identidade.

Coracini (2003, p. 203) situa a identidade como naturalizada, sempre em formação, e enfatiza que:

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta e o desejo do outro é também preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje.

O discurso da professora tem sua existência na relação entre vários discursos circulantes, como o da Colonizadora e o da propaganda oficial brasileira de povoamento do interior. Ela constitui sua imagem de professora a partir deste labirinto de discursos. Dentre tal “agitação nas filiações”, veremos, a seguir, algumas interpretações que mostram como as professoras manifestaram esse desejo, com as marcas linguísticas *meu, nós, a gente*.

As professoras A. e M. narram a chegada a Cláudia, destacando a importância de parentes (*os outros*), tanto no momento de partida de sua cidade natal quanto no momento de fixação da residência em Cláudia.

(10) A.: Meu marido [...] ele vendeu e era sócio com os meus cunhados e resolveu vir pra cá, que estava começando, e meu cunhado morava em Maringá e conhecia seu Enio Pipino, né, que incentivou muito a vir pra cá, né, e não adianta.

Na formulação acima, não aparece o pronome *nós*; esse *nós* fica implícito em “meus cunhados”; “meu cunhado e seu Enio Pipino”, que no discurso da professora funcionam como os *outros* que estão juntos com ela, o grupo do *nós* ao qual ela pertence.

(11) M.: Nós ficamos trinta dias acampados, né, na barraca e, até que veio a nossa

mudança [...]. Nós tínhamos um prazo pra desocupar as barracas, porque eles iam queimar [...]. Então, onde a gente fez uma casa, rápido e mudou, né, cada um [dos acampados] mudou pra um espaço, até inclusive eu fiquei morando com o meu sogro, porque não dava tempo de fazer todas as casas, né. Foi feito com meu cunhado, uma casa pequena, depois para o meu sogro, e eu fiquei morando, um certo tempo, com o meu sogro, até que a minha casa saísse.

O meu cunhado, O meu sogro – ainda temos o gênero masculino predominante ao gênero feminino. Não era a *casa da sogra*, a professora M. morou um tempo com a *sogra*, já a professora A., como vimos na formulação 10, retoma a ideia de sua mudança a partir da vontade de *meu cunhado*, e não da *minha cunhada*. As mulheres reproduzem o discurso circulante em Cláudia, o discurso do colono que veio estabelecer-se em uma terra nova, no gênero masculino, em que *algum parente (masculino) incentivou a mudança*.

O meu cunhado, o meu sogro, o pronome possessivo *meu* indicando mais que um momento de parentesco, mas destacando a intimidade, a proximidade ou mesmo o sentido de respeito. Cabe ressaltar o depósito de confiança neste *meu*. Uma vida foi alterada espacialmente baseada na segurança do *eu* no *outro*, da esposa no esposo; mudou-se para um lugar distante em média 2.000 km entre o lugar de partida e o lugar de chegada, de uma cidade para um povoado.

O conceito ideal-imaginário de família como o de filiação linear – avôs, pais, filhos – não abarca o sentido manifesto pelas professoras ao descrever as suas relações interfamiliares; o sentido adotado é o de uma família estendida, que está constituído com a participação de sogros, de irmãos do marido e de outros familiares. O conceito de família encontrado nestes tempos de início colonizatório tende mais para o antigo conceito grego de *pater*, o de ter um ancestral comum e de todos estarem filiados a este parente. Este *pater* seria a base na construção deste novo lar que se estabelecia. A mão forte, a raiz de um novo núcleo familiar formado a partir destes poucos familiares que migraram para Cláudia. A formação discursiva patriarcal, em que a família é construída com base no pai (figura masculina forte) e que, na posição hierárquica desta estrutura, assume a posição maior neste laço de afinidades entre as pessoas. Este pai (ou figura forte, podendo ser o esposo ou o cunhado) é o responsável por prover o futuro de sua prole, esposa e filhos, assim como os que estão sob sua tutela ou responsabilidade. Poderíamos encontrar aqui o discurso da segurança: primeiramente, o *eu*, mulher, estou segura nesta família à qual pertença por casamento, e eles (*os outros*), os homens, são provedores das necessidades essenciais à subsistência e cuidarão de mim, uma mulher, nos momentos de dificuldades; em segundo lugar o *eu*, homem, estou seguro por pertencer a uma família que tem este *pater* que organiza, determina e delibera as ações a serem tomadas.

Sentidos heterolinguísticos que se constroem para as figuras do homem e da mulher são alimentados nas falas das professoras, a partir de uma prática social assumida. A necessidade de o sujeito mulher se colocar na posição de ter que obedecer/seguir a alguém. Essa crença é representativa da posição que

assumem como sujeitos, em um determinado contexto sócio-histórico. As posições dos sujeitos estão dadas: esposa cuidada pelo esposo, esposa/esposo pelos parentes, em uma sucessão hierárquica; o discurso de papéis de homem e mulher que identificam estas mulheres professoras dentro de uma formação discursiva da condição da mulher neste início de colonização.

A posição discursiva destes sujeitos que se significam e que, por sua vez, são significados no discurso a partir da relação entre o contexto histórico-social e o já-dito, a memória, nos permite compreender que o sujeito que produz linguagem também se reproduz nela, acreditando ser ele a fonte do seu dizer. A ilusão do sujeito fonte de sentido, que ocupa seu lugar em determinada classe social, que se enuncia a partir deste lugar empírico, que se posiciona discursivamente em uma formação social. Esta ilusão em que se encontra o sujeito faz parte da formação ideológica como uma força de uma formação social em dado momento: “[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras” (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 166, grifos dos autores). E são essas formações ideológicas que comportam necessariamente uma ou várias formações discursivas. Quando Pêcheux (1995) conceitua formação discursiva, o faz articulando a posição do sujeito ao seu dizer, à questão do sentido:

Chamaremos, então, *formação discursiva* àquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (Pêcheux, 1995, p. 160, grifo do autor).

O sujeito, atravessado por uma formação discursiva dominante, seleciona os seus enunciados, ocupando, assim, sua posição de sujeito. Um sujeito que se relaciona com outros sujeitos, pertencentes às mais diversas formações discursivas, e que irá se relacionar sempre dentro de uma posição. Posição esta que pode ser de mandar, de obedecer, de compartilhar, ou outras, mas que em todas elas se colocará o sujeito frente a uma situação. O *meu cunhado*, o *meu sogro*, os *irmãos do meu marido*, o desejo deles em mudarem de cidade e procurarem novas alternativas econômicas para as famílias, o compromisso deles em levantar uma casa para as *suas cunhadas*, *suas noras* morarem, a responsabilidade deles em proporcionar condições de sobrevivência, são sentidos que perpassam o discurso da mulher neste início da colonização, que se perpetuam e se estabelecem nessa dada formação discursiva.

O discurso sobre a mulher, silenciado no processo migratório, é lembrado (permite-se a ela a lembrança) no momento de nomear os novos pontos urbanísticos da Gleba Celeste. Vemos, a seguir, um texto sobre o assunto em que os proprietários da Colonizadora, Enio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho, se referem às mulheres:

[...] que todo o loteamento da GLEBA CELESTE, as cidades, estradas, córregos, ribeirões, e os bairros, recebessem nomes de mulheres e que passariam fazer parte integrante da história do trabalho colonizatório da COLONIZADORA SINOP S.A.; isto, em homenagem a MULHER que, anonimamente prestam grandes serviços às comunidades rurais brasileiras. As MULHERES, dentro da pureza de sua criação, são a fonte de vitalidade na organização do Bem Familiar, contribuem, dão significado e tornam possível a visão de um futuro de paz e progresso (Colonizadora SINOP S.A. Histórico da Gleba Celeste, 5ª. Parte, Cidade Cláudia, s.d., fl. 04, grifo do autor).

Quem é que torna a mulher anônima durante o processo de colonização? Quem é que diz que a mulher é anônima? Quem é que silencia o papel da mulher? O que é que pode ser dito? – o chamado colonizatório era para o homem, ele iria colonizar o sertão brasileiro. O que é que deve ser dito? – que o homem é o sujeito do processo/que a mulher é anônima neste contexto. Ela só pertence ao contexto colonizatório na posição-sujeito esposa de colono. Estamos num contexto de luta de gêneros, dentro de uma classe, uma luta ideológica explícita. O discurso do colonizador, pertencente ao gênero masculino, diz que a mulher é *pura* (o homem não o é?), propõe o *Bem Familiar* (o homem não propõe?), visiona a *paz e progresso*. O lugar enunciativo de quem fala, no caso os próprios proprietários da Gleba Celeste, nos remete a uma construção discursiva de saberes possíveis, de sentidos já-dados, formados a partir de sua historicidade, em que a mulher é vista em uma posição de ser meiga, frágil, importante na constituição da família e que contribui para o progresso de todos.

O próprio texto que diz que o papel da mulher foi anônimo, ao mesmo tempo enfatiza o papel dela para o bem familiar – um bem familiar não por si próprio, mas um bem familiar a serviço da colonização, uma família organizada e estruturada era necessário para o estabelecimento do projeto colonizatório. A Colonizadora SINOP S.A, ao destacar esse papel, nos mostra, justamente, como ele foi silenciado. Ao mesmo tempo em que lemos essa citação pertencente à década de 1970, as professoras enfatizam a marca discursiva do meu, destacando o papel masculino sobre o feminino. Os saberes circulantes, aos quais se assujeitaram essas professoras, privilegiam o papel da mulher na posição-sujeito esposa, dentro de casa, no lar, constituindo família. Desta mesma posição, as professoras nos contam que moraram com *meu sogro*, a personalidade mais importante dessa família, ou que vieram influenciadas pelos “cunhados”, até que a sua casa fosse construída. A posição-sujeito dessa mulher colona englobava que ela tivesse sua casa, tivesse suas responsabilidades domésticas, sendo suporte ao seu marido. Desta posição ela manteria o bem familiar, o bem estar de todos, atitudes esperadas delas pela Colonizadora e pelos maridos.

Cláudia não era um local que apresentasse atrativos de habitação ou de vivência, ao contrário, as professoras relatam as dificuldades encontradas em todos os momentos, desde trazer a mudança, conseguir comida, locomover-se de uma cidade a outra até questões de saneamento básico. E, nesses momentos, podemos observar o funcionamento do interdiscurso, na produção de um dis-

curso pelo sujeito-falante que se apropria de um produto dado – o discurso –, e se submete a ele, para segui-lo, para fazer parte de um grupo de pessoas, de um grupo de ideais, procurando a sensação de pertença. Conforme explica Mutti:

No interdiscurso, coexistem diferentes posições antagônicas de sujeito, numa relação de contradição, desigualdade e dominação, pois as formações discursivas não são homogêneas, em sua constituição, retratando uma luta de poder. É aí que se originam os sentidos; não obstante, o sujeito da enunciação tem a impressão – e a ilusão – de que é ele mesmo que cria o que diz, quando, na realidade, nada mais é do que um suporte, um porta-voz dos sentidos formados no interdiscurso, representando posições de sujeito marcadas ideologicamente (Mutti, 1993, p. 53).

Para essas quatro mulheres precisava haver um momento de identificação com o local, um sentido para permanecer ali, com seus familiares, e participar das esperanças dos maridos por uma vida econômica mais fácil. Mesmo que não fosse nada fácil o que viam e presenciavam, elas permaneceram e conseguiram se identificar com essa Cláudia que construíram, e, assim, uma formação discursiva sobre essa cidade foi sendo constituída. E então a dimensão profissional – sujeito-professora – poderia ser entendida como uma resistência feminina à condição de esposa acompanhante do marido; a posição de professora poderia significar maior protagonismo da mulher. Uma posição, não obstante, exercida apenas como complementação ao atendimento das necessidades que concernem ao papel de provedor destinado ao homem.

(12) G.: Então a gente chegou aqui, e eu acho que nós ficamos sem comer carne de frango, pelo menos uns dois anos [...] era só carne de caça, sabe. [...] Então, pra mim a maior dificuldade foi isso, essa distância, o medo de alguma, que pudesse acontecer alguma doença, assim, a gente não tinha comunicação, não tinha telefone. Então, eu me sentia, assim, muito distante. E daí a questão da alimentação, também, de não ter luz, de não ter água, sabe.

A *gente, nós, eu* (mim), demonstra a posição-sujeito assumida pela professora G., evidenciando alianças de sentidos homogêneos e universais ao retratar um conjunto de forças antagônicas sociais (carne/não-carne, água/não-água, luz/não-luz, comunicação/não-comunicação, saúde/não-saúde) como pertencentes a todos. A professora G., ao enunciar, se incorpora de todos *os outros*, e dá, a si mesma, a palavra dos sujeitos *os outros*.

(13) G.: [...] mas, por outro lado, assim, era bom de viver, a gente conversava muito. Não tinha televisão, que toma muito tempo da gente. [...] e a gente conversava muito. A gente... tinha sempre um ou outro que tocava violão e cantava, e a gente, sabe, fazia serenata, e a gente se divertia, também, sabe. Tinha aquele lado muito bom, muito, muito gostoso, assim. [...] Eu acho que foi assim próprio do início, das dificuldades, né, porque, era, assim, como uma grande família, no começo, sabe.

São momentos de alegria que aparecem neste recorte, intercalados com outros tantos momentos de privações. A construção no discurso da imagem

de esposa colona, que, junto com a sua família, junto com as outras famílias, todas elas formando um conjunto de pessoas amigas, condiz com o efeito de sentido de alegria compartilhada no pertencimento ao grupo no qual ocupa um lugar: pertença a esta *grande família, aqui somos felizes*.

(14) M.: Dava o que, uns 50 habitantes, né, na época, quando nós chegamos. [...] Então, o início mesmo foi em 80, que aí os habitantes começaram... vir e derrubar. Os colonos vieram, e derrubaram as suas terras, e aonde, trouxeram as suas famílias, porque nessa época vinham famílias. [...] Tinha um poço só. [...] A gente buscava pra tudo, a água. [...] A gente usava baldes, até carrinhos, né. A gente... Eu puxava numa bicicleta, eu tinha dois tambores, colocava na garupeira da bicicleta e ia, [...] onde a população toda se reunia ali, em volta daquele poço, para poder abastecer sua casa, para tomar banho, fazer a comida, tudo. [...] Para lavar roupa, a gente lavava a roupa no riozinho ali, onde todas as mulheres levavam seus tanques pra beira do rio para lavar, porque era impossível lavar em casa. [...] Lembro, assim, com carinho, agora, com aquela época de dificuldade ou, de repente, nem era uma dificuldade, mas era um prazer, que a gente hoje...

As pequenas vitórias frente aos desafios davam prazer – e é desse lugar de vitoriosa que o sujeito fala, quando narra a sua história. Neste momento, aquela época, distanciada, *era um prazer, nem era uma dificuldade*.

A professora M. se convence de que não foi totalmente ruim passar por todos esses momentos por que ela, no sentido de *eu*, passou, pois todos *os outros* ao seu redor também tiveram as mesmas dificuldades e vivenciaram momentos similares, uma vez que os mesmos não foram vividos no singular, mas na coletividade. Todos participaram das mesmas ações que ela participou. Assim, os outros interlocutores estão envolvidos em seu discurso, estão presentes. São efeitos de sentidos compartilhados entre todos. A professora M. narra sua experiência como se fora apenas sua; alternando os protagonistas de sua história, ora ela utiliza o *nós* como os colonos, aqueles que chegavam, ora o *a gente*, como todos aqueles que iam buscar água, incluindo toda a população, ora era *a gente* como todas as mulheres que lavavam a roupa.

Nesta cena construída pela professora, ela se reporta às falas das outras mulheres, das outras pessoas que englobam a população. Ao se incorporar ao *nós* como um todo, ela fala em nome de todos *os outros*, ao mesmo tempo que é falada como *eu* por todos *os outros*. A vida da história contada pela professora é que essa experiência serve para alguma coisa/serve para alguém, uma vez que ela tem utilidade, que apesar da roupa lavada no rio e não em casa, apesar da água ser buscada no poço e de tantas outras coisas, ela se “lembra com carinho” dessa época. O perigo do desafio, da dificuldade passou, a professora ultrapassou essa fase, e esses momentos serviram de experiências para outras fases da vida; e agora, com o êxito obtido, ela revive esses momentos todos, pela narrativa, como lembranças agradáveis, uma vez que os significa como momentos úteis.

(15) A.: Naquela época... olha, tanto que os médicos de Cláudia foram embora, porque *ninguém ficava doente*. E nós tivemos dois médicos excelentes, o Dr. Hi-

toshi e o Dr. Shiguero, eram médicos muito bons mesmo, né. E moraram aqui um tempão. Até, nós tínhamos construído um lugar, ali onde hoje é o hospital do Dr. Petrucci, se fez um barracão pra pôr um mercadinho, e depois, como tinha urgência de ter médico, a gente cedeu pra eles, [...].

A professora A. nos relata a história dos primeiros médicos em Cláudia e de como o *nós* se comportou para que *eles* (os médicos) se sentissem confortáveis, bem recebidos, na cidade. Este *nós*, sem uma definição posta, referenciado como particular e como universal ao mesmo tempo, deve ser entendido como um *nós* que nomeia as pessoas que se importavam com o crescimento de Cláudia.

O tratamento muda ao se citar os médicos, *eles* são os doutores. O barracão, que se levantou para o mercado, passa a ser destinado ao consultório médico, porque *a gente* (quem?) achou mais importante propiciar lugar para serviços médicos do que para comércio. A posição-sujeito doutor se sobressai à posição-sujeito comerciante, como também à posição-sujeito professora. Mas, apesar de ser uma posição relevada, *eles* (os médicos) chegaram depois do *nós* (*a gente*), e era o *nós* quem decidia o que fazer com o barracão para o mercadinho. Até porque “ninguém ficava doente”.

Quem disse que um consultório médico é mais necessário do que um mercado? Ao enunciar a fala sobre a urgência de um consultório médico, a professora A., indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, “[...] traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz” (Orlandi, 1999, p. 48). O sentido de que consultórios médicos são mais necessários do que mercados se perdeu na história, é um sentido já-dado, que a professora A. reproduz, como origem de um dizer de um indefinido *a gente*. Pensemos o sujeito discursivo representado pela professora A. como uma posição, um lugar; é deste lugar que ocupa para ser sujeito que produz o seu dizer. A professora A. fala de um lugar, do qual derivará o sentido, em relação a uma formação discursiva. A posição de mãe (talvez), e falando em nome de todas as mães (*a gente*), diga que consultórios médicos são mais urgentes que mercados e armazéns.

Conclusão

Ao estudarmos a posição sujeito-professor e sua inserção na escola e na comunidade, como morador neste contexto social, estudamos a sua prática discursiva. Iniciamos contemplando as condições que possibilitaram essas manifestações discursivas, as professoras e a sua história, lugares e pessoas que eram mencionados no discurso da história de suas vidas, e que de algum modo se apresentavam no discurso das professoras de Cláudia. A AD se coloca como condição para significação, e nós, sujeitos, significamos e somos significados no discurso a partir da memória dos dizeres.

Assim, iniciamos o artigo com a pergunta: afinal, quem veio? Quem

foram esses colonos, que se filiaram ao discurso da colonização no interior mato-grossense e se mudaram para lugares não conhecidos? Como respostas, obtivemos: *Nós viemos*; é o que nos dizem as professoras. Casais, famílias, chegaram a Cláudia para se estabelecerem e investirem em novas propriedades. O *nós*, como pronome de pertencimento a um grupo local, perpassa todo o texto. É um *nós* que assume um compromisso entre *eu e tu*, *eu e ele*, entre *todos (a gente)*, cuja adição de todos os personagens envolvidos constitui os sentidos que são formados pelo *nós*.

Nas entrevistas realizadas, podemos notar que os esposos são, na posição patriarcal que representam, apresentados como sujeitos cujos desejos preponderaram sobre o coletivo-familiar. Por um lado, o esposo nos é apresentado como a unidade do *nós* que manifesta o propósito de ir, de mudar, de construir uma vida economicamente mais favorável para sua família, por outro lado, a esposa é apresentada como a unidade do *nós* que acompanha o *ele*; esta sequência de ações nos leva a supor que a ordem social nesta dinâmica é sequencial-linear, não dando abertura para outra opção. As professoras projetaram suas expectativas de acordo com as expectativas de seus maridos.

Estudamos também que *outros* são mencionados juntamente com o grupo que chegou. Ao falarem de suas famílias, em algumas formulações as professoras referem-se aos seus parentes mais próximos como os *outros*, momento que ressaltam a importância que os familiares tiveram durante o processo migratório. Os parentes *outros* estiveram presentes, auxiliando e incentivando nos primeiros anos em que as dúvidas e as incertezas sobre o mudar eram muitas.

O desejo, que de forma inconsciente nossas professoras manifestaram em suas falas, é refletido, também, por suas práticas. Suas experiências são constituídas a partir dos esquecimentos mencionados, quer sejam elas pessoais, familiares ou profissionais, e que determinaram os seus dizerem e os seus fazeres nas posições assumidas.

Recebido em julho de 2011 e aprovado em agosto de 2011.

Notas

- 1 Che Vuoi? Lacan trabalha essa questão no seminário *O Desejo e sua Interpretação* (1958-1959). Pergunta retirada do romance *Diabo Amoroso* de Jacques Cazotte.
- 2 Objeto “a”: objeto causa do desejo, que se manifesta pela linguagem. Pela linguagem manifestamos uma perda, e esta se torna o objeto desejante.
- 3 Formas de heterogeneidade: a) discurso relatado (direto e indireto); b) formas marcadas de conotação autonímica; c) formas em que a presença do outro não é explicitada por marcas unívocas.
- 4 Até março de 2008, a cidade de Cláudia não dispunha de livreria.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a Transparência e a Opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 11-80.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- COLONIZADORA SINOP S.A. **Histórico da Gleba Celeste**. 5. Parte, Cidade Cláudia, s.d..
- CORACINI, Maria José R. F. A Celebração do Outro na Constituição da Identidade. **Organon**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, v. 17, n. 35, p. 201-220, 2003.
- HARTMANN, Fernando. **A Voz da Escrita**. 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- INDURSKY, Freda. A Fragmentação do Sujeito em Análise de Discurso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Org.). **Discurso, Memória, Identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000. P. 70-81.
- LACAN, Jacques. Subversão do Sujeito e Dialética do Desejo no Inconsciente Freudiano. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 793-842.
- MUTTI, Regina Maria Varini. **Do Texto ao Discurso no Ensino Crítico de Língua Portuguesa no Segundo Grau e o Desenvolvimento Cognitivo do Adolescente**. 1993. 466 f. il. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. P. 61-161.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. P. 163-252.

Cristinne Leus Tomé é licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Mato Grosso.

E-mail: leustome@yahoo.es