

Ideologia e memória na produção de sentidos de criança no discurso de um Projeto Político Pedagógico

Ideology and Memory in the Production of Child Meanings in the Discourse of a Pedagogical Political Project

SILVEIRA, VALÉRIA DA SILVA
provaleria@gmail.com

FISS, DÓRIS MARIA LUZZARDI
fiss.doris@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE:
Análise do Discurso;
Educação Infantil;
Filiações de sentido;
Famílias parafrásticas;
Formação discursiva.

KEY-WORDS:
Discourse Analysis;
Early childhood education;
Meaning affiliations;
Paraphrastic families;
Discursive formation.

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5837-4078>

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2003)
Professora Associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4771-0726>

RESUMO: Com base na Análise do Discurso materialista fundada por Michel Pêcheux, nesta pesquisa qualitativa foi realizado um trabalho analítico-discursivo que implicou dar a ver na materialidade da linguagem o funcionamento do discurso, reconhecendo o modo como dizeres de um Projeto Político Pedagógico (PPP), de uma escola de Educação Infantil situada no litoral norte do Rio Grande do Sul, registram as atuações do social na linguagem em relação à noção de discurso. O PPP, reelaborado no ano de 2019, se constitui em documento no qual circulam sentidos e saberes relacionados à Educação Infantil, docência e criança. Os recortes decorreram de uma estratégia de observação do *corpus* empírico que considerou o que foi dito em excesso, possibilitando a identificação de regularidades no fio do discurso e a constituição de duas Famílias Parafrásticas (FP): Criança-Projeto e Criança-Potência, inscritas na Formação Discursiva Infância (FDI). Buscou-se compreender processos discursivos, repetições, pré-construídos, elementos que constituem a memória do dizer. A partir das análises, foi possível reconhecer que o discurso do PPP estabelece diferentes relações com o discurso de grupos outros que têm se dedicado a estudar a criança – sociólogos, psicólogos, antropólogos, médicos, juristas, religiosos, educadores, políticos. Assim sendo, foi considerada a relação do que é dito em um discurso com o que é dito em outro, do que derivou a identificação não apenas de que algo fala antes, em outro lugar, independentemente, mas também de relações antagônicas entre diferentes sentidos de criança.

ABSTRACT: Based on Materialist Discourse Analysis founded by Michel Pêcheux, this qualitative research undertakes an analytical-discursive approach to unveil the functioning of discourse through the materiality of language. It examines how the discourse of a Pedagogical Political Project

(PPP) from a preschool located in the northern coast of the state of Rio Grande do Sul, Brazil, reflects the social dimensions of language in relation to discourse. The PPP, revised in 2019, serves as a document in which meanings and knowledge about early childhood education, teaching, and children circulate. Excerpts were selected using an empirical observation strategy focusing on what was excessively articulated, allowing for the identification of regularities within the discourse thread and the formation of two Paraphrastic Families (PF): *Child-Project* and *Child-Potential*, inscribed in the Childhood Discursive Formation (CDF). The study aimed to understand discursive processes, repetitions, pre-constructed elements, and aspects constituting the memory of discourse. The analyses revealed that the PPP discourse interacts with the discourses of other groups dedicated to studying children – sociologists, psychologists, anthropologists, doctors, jurists, religious leaders, educators, and politicians. These interactions highlighted not only the antecedence of meanings articulated elsewhere but also antagonistic relationships among diverse meanings of childhood.

INTRODUÇÃO

Este estudo, desenvolvido no ano de 2023, intenta compreender como a ideologia trabalha no discurso do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada no litoral norte do Rio Grande do Sul de modo a, por meio “do hábito e do uso” (Pêcheux, 2009, p. 159), designar o que é e o que deve ser criança, oferecendo as evidências por meio das quais “todo mundo sabe” (Pêcheux, 2009, p. 160) o que é e o que não é criança segundo o referido PPP. Envolve, portanto, trilhar um caminho através do qual seja possível entender o funcionamento dos discursos outros que, desde a observação de deslocamentos, rupturas e/ou conformações, instam a atentar para o trabalho da memória bem como para as filiações de sentidos a ela.

Assumir um compromisso de analista de discurso com constituição, formulação e circulação dos sentidos, deslocamentos, rupturas e/ou conformações, e memória, implica pensar o percurso dos sentidos e reconhecer que eles tanto prosseguem, desviam quanto estabilizam, porque discurso tem história e memória (Souza, 2004). Dessa forma, os discursos sobre a criança também têm história e memória, sendo necessário compreender seus trajetos, seus desvios, suas paradas a partir da observação do discurso do PPP, *corpus* documental (Pêcheux, 1994; Courtine, 2014) constituído.

Em texto no qual Michel Pêcheux (1994) intenta investigar o desenvolvimento das questões atinentes à análise dos discursos, textos e arquivos, o arquivo é compreendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, 1994, p. 51). Portanto, o arquivo corresponde a um lugar documental de que derivam os *corpora* discursivos que, neste caso, estamos designando como *corpora* documentais. Courtine (1980), em texto no qual in-

vestiga o discurso comunista endereçado aos cristãos, discorre a respeito da forma do *corpus* na Análise do Discurso. Ao fazê-lo, refere o “*corpus* constituído a partir de arquivos (ou ‘corpora pré-existentes’)” (Courtine, 1980, p. 58) – o que estamos nomeando *corpora* documentais.

A partir de argumentos de Pêcheux e Courtine, é possível entender que o *corpus* documental é composto por um conjunto de documentos previamente existentes os quais, a partir da leitura realizada, são agrupados e, posteriormente, recortados em sequências discursivas que formam o *corpus* analítico. Este foi constituído por uma série de superfícies linguísticas (discurso concreto) enlaçadas por condições de produção haja vista todo discurso concreto ser um complexo de processos referido a diferentes condições de produção.

Sendo assim, um dos primeiros movimentos da análise é desfazer os efeitos da ilusão de que existe um só dito. A partir do material bruto analisam-se ditos outros. No caso da palavra “criança” na materialidade Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Infantil, conforme sequências discursivas foram recortadas do *corpus* de arquivo documental, o analista de discurso foi convocado a ir além do que se diz. Como assevera Orlandi (2015, p. 30), os sentidos “têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ter sido dito e não foi”. Em outras palavras: está se falando sobre criança, mas o que a utilização de certas palavras, e não de outras, pode indicar? O que foi dito no PPP da escola? O que foi dito em outras materialidades? O que não foi dito? O que poderia ter sido dito e não foi?

Os recortes feitos no PPP decorreram de uma estratégia de observação do *corpus* que considerou o que foi dito em excesso, possibilitando a identificação de regularidades no fio do discurso. Aracy Ersnt-Pereira e Regina Mutti (2011), ao pensarem sobre operações de observação do *corpus*, falam em um processo que envolve o excesso, ou seja, a identificação do que

é dito demais. As autoras elucidam que o excesso toma uma direção de “reconhecimento de sequências discursivas que possibilitam criar o gesto de interpretação do analista frente aos seus propósitos” (Ernst-Pereira & Mutti, 2011, p. 827).

A materialidade analisada consiste em um recorte composto por 11 (onze) sequências discursivas isoladas do PPP. As palavras negritadas indicam marcas linguísticas isoladas nas sequências discursivas que compõem o *corpus* analítico. A palavra “criança” (ou “crianças”), porque repetida várias vezes, foi identificada como um dos elementos desde o qual os procedimentos de análise do *corpus* poderão se constituir. Essa marca foi considerada, nas análises, quanto ao seu funcionamento linguístico e discursivo:

SD1 – Através dos propósitos da Educação infantil, criar condições onde a **criança** possa vivenciar o desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência, promovendo aprendizagens potencializadoras para a socialização da **criança** com o mundo, assim como o fortalecimento da autoestima, possibilitando o desenvolver com autonomia de uma imagem positiva de si próprio.

SD2 – [A prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as **crianças** desenvolvam as seguintes capacidades:] Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações.

SD3 – A **criança** é vista como capaz e disposta a estabelecer relações.

SD4 – Todas [as **crianças**] têm potencial, curiosidade e interesse por construir seu conhecimento e negociar em seu entorno.

SD5 – [as **crianças**] são investigadoras natas, desde o nascimento.

SD6 – Nossa escola entende que a **criança** nasce como um sujeito curioso e com um enorme potencial para aprender. Há um respeito grande pelo que a **criança** deseja, se interessa, e a gente vai aprendendo junto com ela.

SD7 – A **criança** é um ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos, é um ser social de direitos, produz cultura e história e é produto delas.

SD8 – acreditamos que a **criança** é um pesquisador desde que nasce.

SD9 – Para trabalhar na perspectiva dos campos de experiência, o professor precisa ter sensibilidade e perceber no cotidiano os interesses das **crianças**, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam.

SD10 – as **crianças** têm em si o desejo de aprender.

SD11 – Entendemos **criança** como ser humano no início de seu desenvolvimento, pensante, criativo, autêntico.

Na Análise do Discurso (AD) materialista, referencial teórico-metodológico que dá respaldo para essa pesquisa, se percebe uma tendência fortemente interpretativa “através de uma leitura por falta, sustentada sobre o equívoco da língua, em que o sujeito leitor, ao mesmo tempo, desconhece/assume a responsabilidade pelos sentidos do que lê” (Teixeira, 1998, p. 209), restituindo o já-dito, o ausente do dizer, mas constitutivo do sentido. Os sentidos sempre podem ser outros posto que eles não estão agarrados às palavras, mas se fazem nos movimentos de trânsito tanto dos sujeitos quanto dos sentidos (Fiss, 1998) – o que implica em trabalho de escuta de um “discurso-outro como espaço virtual de leitura” (Pêcheux, 1999a, p. 55). Sendo a língua opaca, constituída de furos, o trabalho de leitura considera não apenas o objeto simbólico, mas também o contexto sócio-histórico, recuperando não-ditos e silenciamentos.

1. “CAIXA DE CONCEITOS” E COMPROMISSOS DO ANALISTA

Falávamos, antes, que o discurso tem história e memória. É importante, então, evocar noções da “caixa de conceitos” (Leandro Ferreira, 2003) da AD, principiando pela compreensão de história que nada tem a ver com um relato linear e cronológico de acontecimentos. A história precisa do discurso para existir e da língua para significar. Na relação entre língua e história aparece, como efeito necessário, a ideologia, no processo de constituição dos sujeitos e dos

sentidos. É através dos mecanismos ideológicos que se tem a evidência do sentido e a ilusão da transparência do sujeito haja vista que, como pontua Pêcheux (2009, p. 159-160, grifos do autor), “É a ideologia que fornece as evidências [...] que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.”

O gesto de interpretação que realiza a relação do sujeito com a língua, a história, os sentidos e a ideologia, é uma marca da subjetivação e, conseqüentemente, o que relaciona a língua com a exterioridade, já que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (Orlandi, 2015). A relação entre sujeito, língua e história se vincula diretamente à marca fundamental da AD: a relação entre elementos presentes na materialidade discursiva (intradiscurso) com elementos que dela estão ausentes (podendo ser recuperados no interdiscurso). Na AD, portanto, se estabelece articulação entre a noção de discurso, o elemento histórico e o elemento social.

Pêcheux (2009, p. 91) afirma que “a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos”. As contradições ideológicas que se fazem através da língua são constituídas a partir das relações também contraditórias que os processos discursivos mantêm entre si. Em trabalho posterior, Pêcheux (1994, p. 63) acrescenta que “esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, [...] constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”. O que remete a um trabalho ideológico dos sentidos que se veicula ao ponto em que, no discurso, língua e história se ligam pelo equívoco. É exatamente neste espaço que se dão os deslizamentos de sentidos, a movência – no espaço do equívoco, no “ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos mundos normais” (Pêcheux, 1999a, p. 51).

Ao falar em deslizamento de sentidos se fala também em constituição do sentido e, por extensão, em constituição de um sujeito que não está numa posição única. A movência é entendida como processo fundamental em que sujeitos e sentidos se constituem. A memória se atualiza conforme tal movimento implique em perturbações na rede de sentidos de criança. Em sendo assim, as palavras precisam ser consideradas a partir de sua relação com elementos do interdiscurso que têm, de modo recorrente, falado a criança.

O conceito de interdiscurso foi anunciado, sem ter sido designado, por Pêcheux (2010) em *Análise Automática do Discurso* (AAD-69) como correspondendo a um exterior específico de um processo discursivo. Depois, Pêcheux e Fuchs (2010) retomam essa concepção, referindo-se a ela como uma exterioridade constitutiva, algo que é da ordem do informulável na formação discursiva, porque é o que a determina. Ainda em 1975, ano de publicação da primeira edição de *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, exatamente nessa obra Pêcheux (2009, p. 167) assim se pronuncia: “o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita” [grifos do autor]. A memória do dizer é tida como interdiscurso, aquilo que fala antes, em outro lugar, e afeta a maneira como um sujeito significa uma situação discursiva dada: “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.” (Pêcheux, 1999a, p. 56).

O texto não é um dado linguístico; mas, um fato discursivo. É objeto linguístico-histórico. Para entendê-lo, o leitor precisa relacionar-se com os diferentes processos de significação que nele acontecem. O texto é uma dispersão do sujeito e o discurso é uma dispersão de textos,

portanto, há pontos de subjetivação ao longo de toda textualidade uma vez que o sujeito não produz só um discurso e um discurso não é igual a um texto. O analista de discurso vê a linguagem como não transparente e tenta entender como um texto significa; não, o que ele significa. Produz um conhecimento a partir do próprio texto, tendo esse como um campo semântico (Orlandi, 2015).

É importante observar também que o discurso não reflete uma certa ideologia exterior a ele e que ela se materializa nas práticas sociais de que os homens são protagonistas. O sujeito é interpelado em sujeito pela ideologia, que produz tanto apagamentos quanto a ilusão de transparência da linguagem. Situado no entremeio de linguagem, ideologia e psicanálise, o sujeito é afetado simultaneamente pelas três ordens. Contudo, por se tratar de um ser-em-falta, ele deixa em cada uma delas um furo: na linguagem, o equívoco; na ideologia, a contradição; e na psicanálise, o inconsciente. Essa falta constitutiva é fundamental à AD: “se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva” (Leandro Ferreira, 2005, p. 71). É ela que dá lugar ao sujeito desejante, interpelado ideologicamente (isto é, assujeitado) e que constitui efeito de linguagem. Com a AD, os elementos sociohistóricos se tornam essenciais e a relação língua/fala é deslocada para língua/discurso. O sujeito é constituído pelo entrelaçamento da ideologia e do inconsciente. O funcionamento linguístico está vinculado às condições de produção do discurso.

2. O PERCURSO DOS SENTIDOS DE “CRIANÇA” NO PPP DA ESCOLA

A primeira definição empírica geral da noção de condições de produção (CP) surgiu no trabalho *Análise Automática do Discurso* (AAD-69) de Michel Pêcheux (2010). Com o propósito

1. Em coerência com a transparência, elemento imprescindível para a gestão democrática escolar, os questionários preenchidos pelos docentes, pais, mães ou outros responsáveis e funcionários podem ser acessados por qualquer membro da comunidade escolar, ou externo a ela, desde que seja solicitada autorização junto à EMEI. A fim de garantir anonimato, não há quaisquer formas de identificação dos/as respondentes nos questionários. A síntese das respostas produzidas pode ser consultada em Silveira (2024). Tais respostas não foram citadas neste artigo por dois motivos principais: a caracterização da comunidade escolar não é necessária para o alcance das finalidades de análise pretendidas; as sequências discursivas recortadas do PPP expressam entendimentos da comunidade escolar a respeito da criança uma vez que o documento foi elaborado a partir da consideração de argumentos mobilizados pelo grupo de pais, mães ou outros responsáveis, docentes e funcionários da escola nos questionários por eles respondidos.

de definir elementos teóricos que permitissem pensar os processos discursivos, o autor propõe que fenômenos linguísticos com dimensão superior à frase são tidos como um funcionamento referido às CP. Um discurso é sempre dito a partir de CP que têm, como elementos estruturantes, relações de sentido, de antecipação e de força.

Situado no interior da relação de força entre elementos antagonistas de um determinado campo, conforme o lugar que eles ocupam, se altera o estatuto do que representam, denunciam, anunciam, dizem. Se remetido às relações de sentido, pela consideração de onde é produzido o discurso, entende-se que o processo discursivo não tem um início: “um discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ‘orquestra’ os termos principais ou anula os argumentos” (Pêcheux, 2010, p. 77, grifos do autor). Todo o discurso se relaciona com outros discursos realizados, imaginados ou possíveis. A antecipação, por sua vez, implica que o orador deslize de posição experimentando, a partir da sua posição de orador, o lugar de ouvinte. Essa previsão do que o outro vai dizer é constitutiva do discurso, funcionando, aí, artifícios que envolvem a antecipação da palavra do outro afetada por uma série de formações imaginárias de um e de outro.

Em 2019, pais, mães ou outros responsáveis pelas crianças, funcionários e docentes da escola de Educação Infantil foram instados a participar da reelaboração do PPP por meio da resposta a uma série de questões a eles endereçadas.¹ As posições discursivo-enunciativas assumidas por eles são afetadas por formações imaginárias e, também, por já-ditos que compõem uma memória a respeito do ser criança, ser docente, ser funcionário, ser pai, ser mãe ou ser outro responsável, ser escola. Assim, a palavra “criança” pode significar diferente conforme a posição e a inscrição do sujeito, porque ela só adquire sentido no contexto concreto da vida social. Sendo esse concreto um terreno de diferenças e disputas (de sentidos, por sentidos, entre

sentidos), ele não é unívoco. Decorre disso que os sentidos de criança não são evidentes, mas disputados.

Ademais, os discursos sobre criança são produzidos em certas condições, fazendo parte de tais condições o fato de que se enuncia de um entre os vários lugares da sociedade no qual papéis são representados – de educador infantil, de gestor da escola de Educação Infantil, de pai, de mãe, de responsável, de criança entre outros. Entre tais lugares constituem-se relações de força. Se pensado o processo de reelaboração do PPP em 2019, dois aspectos principais foram abordados nos protocolos respondidos – “escola” e “papel da família”. Mas os sentidos de “escola” e “papel da família” nem tiveram origem nos sujeitos nem foram constituídos desde um mesmo lugar: pais, mães ou outros responsáveis², funcionários e docentes enunciaram desde o lugar social assumido por cada um e em função dos papéis a partir dos quais tal lugar é compreendido. Portanto, o discurso seria diferente se eles/elas falassem de uma posição oposta àquela a partir da qual falaram à época. Essas posições discursivas é o que constituem as formações imaginárias: são produções de imagens dos sujeitos (imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele e a imagem que o interlocutor faz do objeto do discurso).

Parafraseando exemplo tomado de Eni Orlandi (2015), as palavras “escola” e “papel da família” podem evocar diferentes sentidos conforme a FD uma vez que as palavras não hospedam significados que lhes são próprios, mas os sentidos estão associados às FD, portanto, são definidos ideologicamente. Tais palavras podem apontar para sentidos diferentes quando consideradas desde lugares sociais também diferentes – “escola” e “papel da família” para os pais, as mães ou outros responsáveis, “escola” e “papel da família” para os educadores, “escola” e “papel da família” para os funcionários da escola. Além disso, é preciso igualmente atentar para o fato de que as posições assumidas pelos membros da comunidade escolar no discurso são determi-

2. Segundo dados coletados em 2019 por meio de questionário respondido pela comunidade escolar com a finalidade de caracterizá-la, conhecer suas expectativas em relação à escola e elaborar o PPP com a participação de pais, mães ou outros responsáveis pelas crianças, os/as estudantes da EMEI pertencem a famílias compostas por trabalhadores de baixa renda com instrução limitada: 68% das famílias que compõem a comunidade escolar ganham, no máximo, 3 salários mínimos; 44% dos pais têm Ensino Fundamental incompleto e 23% têm Ensino Médio incompleto; 23% das mães têm Ensino Fundamental incompleto e 27% têm Ensino Médio incompleto; 47% dos pais são autônomos, portanto, estão na economia informal; 46% das mães são domésticas ou donas de casa.

nadas por já-ditos que compõem a memória sobre “escola” e “papel da família”, não sendo os sujeitos a origem dos sentidos nem tendo possibilidade de controlá-los.

No PPP, quando a escola apresenta suas finalidades, ela pensa essas finalidades em função da criança e se revela preocupada em criar situações por meio das quais a criança possa se desenvolver integralmente em “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim também, quando são descritos os objetivos da Educação Infantil, os quais são mostrados a partir de uma expectativa de formação da criança que inclui aspectos como desenvolver “o potencial físico-motor, a coordenação motora e psicomotora, o domínio e potencialização de seu corpo”, ampliar “experiências e vivências integradoras”, arquitetar meios para que “a criança entenda o mundo em que vive, em seus aspectos culturais e sociais, de forma crítica e transformadora, valorizando seus hábitos e atitudes”, criar condições para “a criança vivenciar o desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência”, promover “aprendizagens potencializadoras para a socialização da criança com o mundo, assim como o fortalecimento da autoestima” e possibilitar o desenvolvimento, com autonomia, de uma “imagem positiva de si”. A palavra “criança” aparece várias vezes nos textos que compõem o documento, ela é dita demais, caracterizando um excesso reconhecido em diferentes seções.

Por definição do *Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, “criança” é: “Ser humano no período da infância; menino ou menina. Pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é jovem. Filho ou filha ainda pequeno ou jovem; cria”. O dicionário oferece a possibilidade de acesso a sentidos estabilizados que já se constituem como memória de certo dizer e apontam para um sentido de pessoa que está no início da jornada e, portanto, ainda guarda certa inocência em função disso – alguém que, contraditoriamente, é e não é: é jovem,

é ingênuo; não é púbere, não é adulto, não é experiente. Uma tensão se revela entre um *efeito de sentido de infância inexperiente*, que faz retorno de uma memória de criança em que ela era compreendida como alguém (ou algo) a ser moldado porque destituído de experiências e, portanto, de capacidades, e um *efeito de sentido de adulez experiente/responsável pela modelagem do ser não-adulto*.

No entanto, a memória passa por atualizações em função do reviramento dos sentidos. A criança no PPP é falada de muitas maneiras: “capaz e disposta a estabelecer relações”, “investigadora nata”, “sujeito curioso”, “ser humano de pouca idade que sonha”, “ser social de direitos”, “pesquisador desde que nasce”, “ser humano no início de seu desenvolvimento”, “pensante”, “criativo” e “autêntico”. Nas SD1 e SD2, não se usa um adjetivo para falar da criança, mas há marcas discursivas destacadas que indicam aquilo que se espera seja desenvolvido por ela – “habilidades de interação, participação, convivência”, “socialização com o mundo”, “autoestima” e “imagem positiva de si”, apontando para certa caracterização da criança a partir do que ela ainda precisa adquirir.

Nas SD1 e SD2 pode ser percebido um *efeito de sentido de adjetivação da criança* em função do caráter valorativo que escoo das marcas discursivas: está dito que à escola cabe “criar condições” que permitam o desenvolvimento de capacidades as quais talvez ainda não estejam suficientemente formadas. Além disso, nota-se a repetição de “imagem positiva de si”, marca que está presente nas duas sequências. Há aqui uma relação de paráfrase.

Quando enunciamos, mexemos com a filiação dos sentidos, porém falamos com palavras já ditas. Pêcheux (2009, p. 266) afirma que a paráfrase pode ser entendida como uma unidade não contraditória do sistema da língua, ou como uma paráfrase histórico-discursiva “para

marcar a inscrição necessária dos funcionamentos parafrásticos em uma formação discursiva historicamente dada”, acrescentando, anos depois, ao falar sobre um deslocamento realizado pelos estudos da linguística, uma menção à divisão discursiva entre dois espaços que parecem remeter não apenas à paráfrase como também à polissemia respectivamente: o espaço da “manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido” (Pêcheux, 1999a, p. 51).

Orlandi (1993) traduz a paráfrase como o mesmo sentido que adquire formas diversas. Seguindo ela, é impossível ignorar a importância da paráfrase por corresponder à “ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional” (Orlandi, 1993, p. 86). Dessa forma, a paráfrase aponta para a sedimentação histórica dos sentidos, para sua legitimação em termos institucionais. Em outro trabalho, Orlandi (1996, p. 93) adverte que a separação entre paráfrase e polissemia não é evidente nem permanente – “onde está o mesmo, está o diferente”. Tal relação implica uma outra: a relação com a repetição, e circunda a questão da produtividade que, desde o modo como é pensada na AD, envia para o “mesmo” contado com variações. Seria dizer que remete à reformulação, ou melhor, ao entendimento de paráfrase como condição para a reformulação. Essa restauração de um certo tema foi reconhecida por meio de separação e organização dos recortes em repetições afins que permitiram a identificação de duas famílias parafrásticas: a FP Criança-Projeto e a FP Criança-Potência.

No caso específico da análise produzida aqui, não indicamos apenas a regularidade pela repetição da marca discursiva “imagem positiva de si”, mas percebemos, nas SD1 e SD2, dizeres que se repetem no PPP da escola em função de certo “conteúdo” ou tema que é restau-

rado – certa concepção de criança como um sujeito a ser formado, talvez um sujeito ainda insuficiente, o que remete a uma matriz de sentido ou família parafrástica que designamos como FP Criança-Projeto. O PPP, ao enunciar os compromissos da escola, diz da necessidade de a criança “desenvolver” capacidades – “habilidades de interação, participação, convivência”, “socialização [...] com o mundo”, “autoestima” e “imagem positiva de si”. Isso aponta para o como os sujeitos que fazem parte da escola (funcionários, docentes, equipe diretiva) percebem a criança e entendem que devem desempenhar seu papel.

Especificamente no que tange ao modo de a escola compreender suas funções, na SD1, desde a expressão “Através dos propósitos da educação infantil” e dos verbos “criar condições”, promover (na SD1, “promovendo”) “aprendizagens potencializadoras” e possibilitar o desenvolvimento (na SD1, “possibilitando o desenvolver”), o PPP dá a ver uma preocupação concentrada em auxiliar a criança a se desenvolver na sua integralidade, ressoando um efeito de sentido de escola cuidadora que faz retorno de uma memória segundo a qual a educação da infância equivale ao acionamento por parte do professor-cuidador de uma série de práticas por meio das quais a criança terá a possibilidade de atingir o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Essas marcas/pistas dão a ver não apenas um efeito de sentido de escola cuidadora como também a assunção a uma posição-sujeito professor-cuidador a qual está associada à crença segundo a qual compete ao educador moldar e dar forma à criança, ou seja, cabe a ele “cuidar para que o sujeito que aprende desenvolva suas potencialidades” de modo a se ajustar às prováveis demandas futuras apresentadas pela sociedade – o que faz com que a criança seja olhada não a partir da potência que poderia revelar em seu momento atual, mas como um sujeito do amanhã.

Ferreira (2015) lembra que, embora estudos mais atuais tratem o educar e o cuidar na Educação Infantil (EI) de forma articulada, a crença dominante leva para um tempo outro. Um tempo que Kramer (2013) problematiza quando ressalva a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil, somando-se a tal assertiva os argumentos de Kuhlmann Jr. (2010) segundo os quais ainda se mantém, no contexto de produção da EI, a relação dicotômica entre assistência e educação.

O efeito de sentido de escola cuidadora é produzido também pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil ao estabelecer que “A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. **Cuidar** significa valorizar e **ajudar a desenvolver capacidades**” (Brasil, 1998, grifos nossos), o que pode, por relações parafrásticas, ser enunciado como: “Cuidar significa valorizar e **criar condições para o desenvolvimento de capacidades**”, “Cuidar significa valorizar e **promover aprendizagens potencializadoras**” e “Cuidar significa valorizar e **possibilitar o desenvolvimento de capacidades.**”

Irrompe, junto do efeito de sentido de escola cuidadora, um outro efeito – o adultocêntrico em relação à criança que está ancorado em uma memória relativamente ao que pode e deve (e também não pode nem deve) ser considerado criança no contexto da Educação Infantil no Brasil. Se está dito que a instituição precisa assumir o compromisso pela formação plena da criança, o que não está dito? Se há necessidade de serem desenvolvidas certas capacidades é porque elas não estão suficientemente formadas, então essa criança é significada não apenas como um ser insuficiente até entrar na escola, mas também dependente da escola para a sua constituição plena, para a sua formação integral. Sem a escola a criança não socializaria com o mundo, não fortaleceria a sua autoestima, não desenvolveria uma imagem positiva de si, não teria confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações. Ou seja, a escola insiste em

se representar como condição para que isso aconteça e, da mesma forma, insiste em representar a criança como alguém que precisa percorrer os caminhos nela oferecidos para que atinja uma situação “outra”, pois ela ainda é um sujeito falho. Nessa relação entre dito e não dito sobre criança, reconhecemos o efeito de sentido de adjetivação da criança e, também, um efeito de sentido de criança não suficiente, mas nas SD1 e SD2 não há referência explícita ao que a criança já tem instituído, seus vínculos, maneiras de comunicação, as interações que já realiza.

Um texto não é um objeto independente, pois toda materialidade carrega consigo marcas de já-ditos anteriores e exteriores, o que Pêcheux (1999b) chamou de “pré-construídos”. Para que uma palavra tenha sentido em determinada formação discursiva, é necessário que essa já faça sentido antes – o que se constitui em um efeito de pré-construído. Há, nas SD1 e SD2, pré-construídos de que a criança carece de um desenvolvimento pleno de suas capacidades até sua entrada na escola que precisa desenvolver propostas de trabalho as quais oscilam entre a educação e a assistência. Necessário, então, abordar a relação entre o discurso e o regime de repetibilidade. A afirmação “há repetições que fazem discurso” (Courtine & Marandin, 2016, p. 28) nos faz refletir a respeito das retomadas e das memórias discursivas uma vez que

São os discursos em circulação que são retomados, seja em textos, seja em enunciações, e seus sentidos, à força de serem repetidos, são regularizados. Portanto, essa retomada remete a uma memória discursiva, e se apresenta para o sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido, de um saber anônimo. Em suma, o discurso se faz no regime de repetição, e tal repetição se dá no interior de práticas discursivas que são de natureza social. (Indursky, 2011, p. 67-89)

Em AD a repetibilidade não consiste apenas em repetir palavras, mas em uma condição de sentido. Pensando na análise do discurso do PPP, se trata de enunciados que apontam para o interdiscurso e para séries de formulações que marcam enunciações dispersas e distintas relativamente à criança, constituindo, assim, a exterioridade do enunciável que, ao mesmo tempo,

se repete e se transforma – o que permite reforçar nosso compromisso com um estudo que se ocupa do funcionamento discursivo e, ao fazê-lo, pensa a relação entre materialidade discursiva e interdiscurso. Um estudo que pensa a retomada, a repetição de sentidos que têm circulado nos discursos da e sobre a criança desde tempos anteriores a este. Para fazê-lo, se sustenta em um entendimento segundo o qual a paráfrase, como lembra Pasinato (2014, p. 76), é “um dos dispositivos que nos possibilita depreender marcas que nos levam ao desvendamento do simbólico na linguagem, por meio da repetição ou da retomada”.

“Desvendamento” a que damos continuidade com a análise de outro recorte de sequências discursivas que apresenta dizeres os quais remetem à FP Criança-Potência:

SD3 – A **criança** é vista como **capaz e disposta a estabelecer relações**.

SD4 – Todas **têm potencial, curiosidade e interesse** por construir seu conhecimento e negociar em seu entorno.

SD5 – [as crianças] são **investigadoras natas**, desde o nascimento.

SD6 – Nossa escola entende que a **criança** nasce como um **sujeito curioso** e com um **enorme potencial** para aprender. Há um respeito grande pelo que a **criança** deseja, se interessa, e a gente vai aprendendo junto com ela.

SD7 – A **criança** é um **ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos**, é um **ser social de direitos**, produz cultura e história e é produto delas.

SD8 – acreditamos que a **criança** é um **pesquisador desde que nasce**.

SD9 – Para trabalhar na perspectiva dos campos de experiência, o professor precisa ter sensibilidade e perceber no cotidiano os **interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam**.

SD10 – as **crianças têm em si o desejo de aprender**.

SD11 – Entendemos **criança** como ser humano no início de seu desenvolvimento, **pensante, criativo, autêntico**.

A materialidade das SD aponta para um PPP no qual reconhecemos enunciados produzidos desde outra posição-sujeito, se constituindo uma mudança no que tange à concepção de criança. Aqui ela não é discursivizada como sujeito inexperiente que precisa desenvolver capacidades ainda não disponíveis ou plenamente formadas. Em função disso, atentamos para o funcionamento da palavra “criança” e dos enunciados parafrásticos que com ela estão articulados:

Enunciado	SD	Funcionamento discursivo
A criança é vista como capaz e disposta a estabelecer relações.	3	criança como ser pleno
Todas têm potencial, curiosidade e interesse	4	
são investigadoras natas	5	
a criança nasce como um sujeito curioso e com um enorme potencial	6	
A criança é um ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos , é um ser social de direitos ,	7	
a criança é um pesquisador desde que nasce.	8	
o professor precisa ter sensibilidade e perceber no cotidiano os interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam	9	
as crianças têm em si o desejo de aprender.	10	
pensante, criativo, autêntico.	11	

Quadro 1 – Funcionamento discursivo da palavra “criança” e de enunciados parafrásticos

Fonte - Elaboração própria.

Nas SD identificamos enunciados que produzem certo efeito de sentido para criança como ser pleno. Dito de outro modo, “criança” tem funcionamentos semelhantes. A posição-sujeito professor contemporâneo pode ser associada a concepções de infância que passaram a circular no século XXI de modo mais insistente e propõem que a criança seja considerada como ser histórico e social, uma criança que aprende em função de suas realizações, na interação, no diálogo, na experiência de vida coletiva, um sujeito sociocultural (Kuhlmann, 2003). Nestas SD é possível perceber um processo de sumarização no deslocamento de, respectivamente, “criança” e “crianças” para “capaz e disposta a estabelecer relações”, “investigadoras natas”, “su-

jeito curioso”, “ser social de direitos” e ser “pensante, criativo, autêntico”. Por esse processo, tais palavras remetem a situações anteriores veiculadas por discursos outros como o de diferentes grupos que têm se ocupado de estudar a criança e incluem desde sociólogos, psicólogos, antropólogos até “políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articularam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena” (Kuhlmann, 2003, p. 183). Ser criança está relacionado ao desenvolvimento de uma demanda por conquista de espaço e direitos.

É importante, agora, tocar em um outro ponto: a evidência do sentido de criança produzida pelo trabalho da ideologia e representando saturação dos sentidos e dos sujeitos. Consoante lembra Hanns (2004, p. 17), “satura-se de sentido uma determinada ideia, não só repetindo certas palavras, mas também convocando outras que circunscrevem a mesma ideia. Utilizam-se então termos que em dado contexto se equivalem, formando quase que ‘cascatas’ ou ‘blocos’ de palavras que demarcam uma ideia-força” [grifos do autor]. Nesta análise, essa ideia-força (ou ideia central), a concepção de criança nos contextos da Educação Infantil, irrompe pelas relações parafrásticas que são constituídas pelo excesso do sentido que circula através de diferentes palavras. A repetição de palavras no interior de uma rede parafrástica satura de sentidos a ideia-força.

Hanns (1998), em outro trabalho, a respeito de ideia-força e trama enfática, elucida sobre o modo como ela era empregada por Freud. Conquanto Freud reservasse a utilização da trama enfática para contrapor tendências psíquicas umas às outras, sendo possível funcionar as mesmas como operadores de leitura que possibilitariam melhor compreender especificidades de seu texto no que se refere às formas de relação entre palavra, conceito e teoria, arriscaremos operar uma transposição desse “dispositivo” para nossa análise e seu emprego adaptado na retomada das duas Famílias Parafrásticas:

Família Parafrástica Criança-Projeto	Família Parafrástica Criança-Potência
<ul style="list-style-type: none"> • propósitos da educação infantil <ul style="list-style-type: none"> • criar condições • desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência, socialização da criança com o mundo <ul style="list-style-type: none"> • autoestima • imagem positiva de si próprio <ul style="list-style-type: none"> • desenvolver 	<ul style="list-style-type: none"> • criança • capaz e disposta a estabelecer relações • têm potencial, curiosidade e interesse <ul style="list-style-type: none"> • investigadoras natas • sujeito curioso • enorme potencial • ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos <ul style="list-style-type: none"> • ser social de direitos • pesquisador desde que nasce • interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam <ul style="list-style-type: none"> • desejo de aprender • pensante, criativo, autêntico
Efeito de sentido de infância inexperiente Efeito de sentido de adultez experiente/responsável pela criança Efeito de sentido de escola cuidadora Efeito de sentido adultocêntrico Efeito de sentido de adjetivação da criança	Efeito de sentido de criança como ser pleno
Posição-sujeito professora cuidadora	Posição-sujeito professora contemporânea

Quadro 2 – Trama Enfática da “Criança” no PPP

Fonte - Elaboração própria.

A repetição tanto da palavra “criança” quanto dos sentidos dos discursos sobre criança em circulação provoca a saturação da rede de sentidos, com o sujeito sofrendo determinações de várias ordens, na busca de realçar um ponto de vista. Portanto, o sujeito não é livre nem centrado; ele é assujeitado. O sujeito em Análise do Discurso é o sujeito da incompletude, então sempre parece que há algo a dizer, ou algo que não foi dito, e é nessa situação que a articulação entre ideologia, linguagem e inconsciente opera, associando entre si termos e sentidos. E a língua não é literal nem transparente; ela é opaca.

A prática de análise permite reconhecer uma formação discursiva inicial – a Formação Discursiva Infância – na qual são colocadas em relação famílias parafrásticas constitutivas dos efeitos de sentidos: Família Parafrástica Criança-Projeto e Família Parafrástica Criança-Potência. As posições-sujeito estabelecem litígio entre si, o que possibilita falar em um sujeito dividido por ele mesmo diante dos saberes que circulam na FD com que se filia, os quais pode questionar causando tensão: uma posição-sujeito professora contemporânea plenamente identificada com o sujeito universal, com o sujeito do saber da formação discursiva de referência, e outra PS, a posição-sujeito professora-cuidadora, contraidentificada desta mesma FD.

Na medida em que, no mesmo PPP, verificamos tanto a insistente preocupação com a criação de “condições onde a criança possa vivenciar o desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência”, bem como ter garantida a promoção de “aprendizagens potencializadoras para a socialização”, o “fortalecimento da autoestima” e o desenvolvimento de “uma imagem positiva de si próprio” (SD1), quanto a também insistente afirmação de que “a criança é vista como capaz e disposta a estabelecer relações” (SD3), curiosa, interessada, “investigadora nata”, somos levadas a desconfiar da existência de vozes dissonantes.

A criança é uma “investigadora nata”, ela é uma “pesquisadora desde que nasce” ou ela depende da escola para “vivenciar o desenvolvimento de habilidades” que lhe permitam vir a ser? Ela é “disposta a estabelecer relações” ou ela carece de “aprendizagens potencializadoras” para sua socialização? Ao mesmo tempo, seus saberes são ditos presentes e ausentes (ou, no mínimo, suficientes e insuficientes), sendo legítimo aventar que “o estudo da heterogeneidade permite apreender [...] o contato entre posições-sujeito, inscritas na mesma Formação Discursiva, mas igualmente diversas” (Indursky, 2005, p. 28).

Os sentidos produzidos pelo discurso do PPP desde as SD agrupadas nas duas Famílias Parafrásticas estão em um jogo de forças: o sujeito do discurso contraidentifica-se com alguns saberes que permeiam a FD que o afeta. Esse conflito entre a identificação com a forma-sujeito, com os saberes da FDI, e a contraidentificação com os mesmos saberes acontece no interior da FD. O sujeito do discurso resiste aos saberes que circulam na FD em que ele se inscreveu e faz isso a partir do interior desta mesma FD visto que

a contra-identificação é um trabalho do sujeito do discurso sobre os dizeres e os sentidos que são próprios à FD que o afeta e, por conseguinte, se institui como forma de resistência à forma sujeito e ao domínio de saberes que ela organiza. O resultado desta contra-identificação faz com que o sujeito do discurso, não mais se identificando plenamente aos saberes que a Forma Sujeito representa, se relacione de forma tensa com a forma-sujeito. (Indursky, 2011, p. 6).

É possível remeter a Pêcheux (2009) quando ressalva que as palavras e as expressões do sujeito mudam de sentido de acordo com as posições ocupadas por ele, sempre em referência às formações ideológicas. Na mesma FDI há espaço para posições-sujeito divergentes, porque as duas idealizam a criança, a colocam como centralidade na Educação Infantil, inexistindo uma não identificação total a ponto de o sujeito desidentificar-se, romper com a FD Infância e, assim, surgir uma outra FD.

A noção de FD proposta por Pêcheux (2009) corresponde a um domínio de saber formado por enunciados que designam uma forma de relacionamento com a ideologia, regulando a enunciação do sujeito, ou seja, o que deve e pode dizer. Lembrando considerações feitas por Pasinato (2014) relativamente à formação discursiva, destacamos que ela implica a possibilidade de as palavras e expressões poderem mudar de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra, assim como pode ocorrer o inverso, ou seja, palavras e expressões diferentes no interior de uma formação discursiva passam a ter o mesmo sentido. Na Análise do Discurso, a

noção de sujeito e de formação discursiva está imbricada, pois é por meio da relação de ambas que se chega ao funcionamento do sujeito no discurso. Nesse contexto, embora interpelado ideologicamente, o indivíduo se ilude de que é a fonte do seu dizer.

Ao mesmo tempo em que consideramos aquilo que lembra Pêcheux (2009, p. 169) quando argumenta que “a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar “matriz do sentido”, reiteramos que as onze sequências discursivas, recortadas do PPP da escola, foram organizadas em duas famílias parafrásticas no interior de uma formação discursiva inicial identificada como Formação Discursiva Infância (FDI). Ademais, foram reconhecidas duas matrizes de sentido respectivamente – uma que remete à criança ainda insuficiente e outra que aponta para a criança já plena, materializando uma Formação Ideológica Escolar.

Desde a compreensão de que a língua é falha, reconhecemos uma FDI heterogênea. A presença de diferentes saberes indica uma espécie de “perturbação” na FDI, apontando para também diferentes posições assumidas pelo sujeito no discurso: ao mesmo tempo em que o PPP produz efeitos de sentidos sobre a criança como inexperiente, que precisa ser conduzida pelo adulto, irrompe o efeito de sentido de criança capaz e disposta a estabelecer relações, criança que têm potencial, curiosidade e interesse – o que está representado na Figura 1:

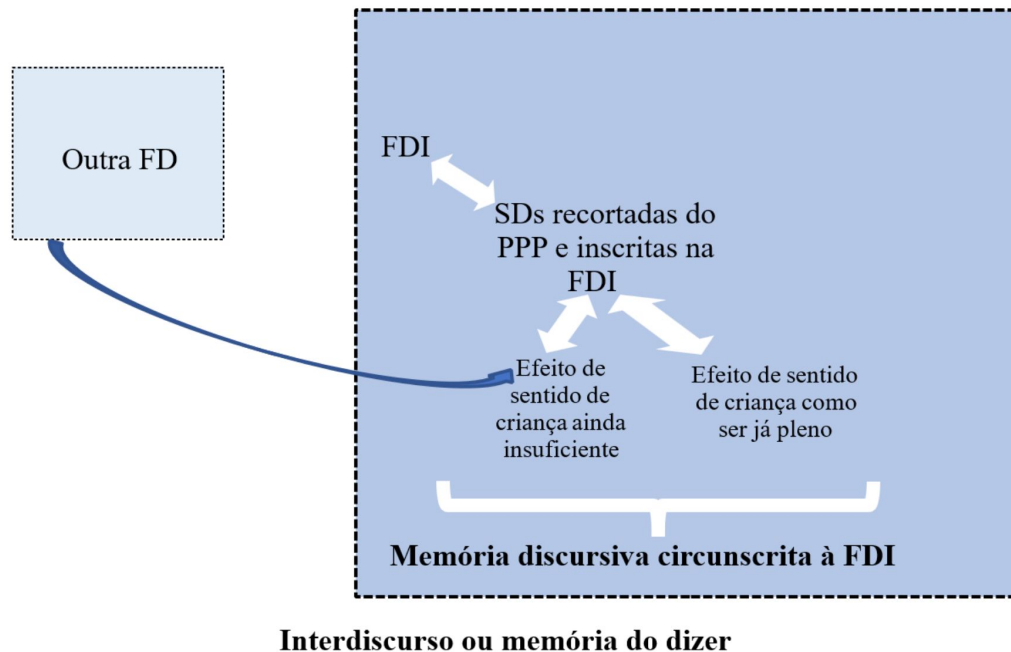


Figura 1 - Interdiscurso (memória do dizer) e memória discursiva circunscrita à FDI

Fonte - Elaboração própria.

Nesse ponto cabe, mais uma vez, estender o estudo até Indursky (2011) e atentar para seus argumentos quando caracteriza memória discursiva como “regionalizada, circunscrita a uma FD e, por essa razão, [...] esburacada, lacunar”, portanto, memória discursiva que, no caso desta análise, está articulada às onze SDs que se inscreveram na FDI e aos sentidos permitidos pela forma-sujeito ou por ela censurados, uma memória discursiva de criança “circunscrita” à FDI. Além disso, se o discurso do sujeito se configura como “efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ totalmente determinada do exterior” (Pêcheux, 2009, p. 167), enunciados ditos em momentos anteriores, procedentes do interdiscurso, foram incorporados no discurso do PPP e apontam para diferentes maneiras como a criança é discursivizada na escola.

EFEITO DE FECHAMENTO

Os processos discursivos não têm origem no sujeito, mas se realizam no sujeito – o que está relacionado à constituição do sujeito. O discurso é um objeto sócio-histórico, porém, para a Análise do Discurso, não se trabalha a história como se fosse independente do fato de que ela significa. O dizer não é de propriedade única do sujeito, pois ele não tem controle sobre o modo como os sentidos se constituem nele: “Ao tomar a palavra, os indivíduos retomam em sua fala o que eles ignoram ser o já-dito” (Courtine & Marandin, 2016, p. 45). Dessa forma, é possível identificar uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, a relação entre o intradiscurso (o que se está dizendo naquele momento e em determinada situação) e o interdiscurso (o que já foi dito e esquecido, mas tem sentido, pois antes já fez sentido).

Desde os gestos de interpretação realizados, é possível dizer que, pela constituição da FD In- fância, podemos entender o que pode e deve ser dito e, sob certo aspecto, o que não pode nem deve ser dito sobre criança em função da regulação da forma-sujeito que, fragmentada, abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o contraditório, resultando em uma formação discursiva heterogênea. Os sentidos alinhados às Famílias Para- frásticas Criança-Projeto e Criança-Potência e as duas posições reconhecidas mostram que a FD de referência é heterogênea. Ela não se fecha totalmente, sua margem é inacabada. Externa- -se, por ação do interdiscurso, ou exterior de uma FD, o que não pode ser dito, e que por ação da ideologia também compõe a trama da interpretação, dando a ver que a FDI é heterogênea em relação a si mesma.

REFERÊNCIAS

- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. MEC/SEF.
- Courtine, J.-J. (2014). *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. EdUFSCar.
- Courtine, J.-J. & Marandin, J.-M. (2016). Que objeto para a Análise de Discurso? In: Conein, B.; Courtine, J.-J.; Gadet, F.; Marandin, J.-M.; Pêcheux, M. *Materialidades Discursivas* (pp. 33-54). Editora da UNICAMP.
- Ferreira, S. N. (2015). *Um desconhecido à porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente*. [Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco]
- Fiss, D. M. L. (1998). *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual*. [Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Hanns, L. A. (1998). Operadores de Leitura (Ilustração das Tramas Semântico-Conceituais). In: Hanns, L. A. *A teoria pulsional na clínica de Freud* (pp. 191-204). Imago.
- Hanns, L. A. (2004). Os critérios de tradução adotados. In: Freud, S. *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente* (pp. 15-60). Imago.
- Indursky, F. (2011). A memória na cena do discurso. In: Indursky, F.; Mittmann, S.; Leandro Ferreira, M. C. (orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Mercado de Letras.
- Indursky, F. (2005). Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela? In *Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso - SEAD*. UFRGS.
- Kramer, S. (2013). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (9a ed.). Cortez.
- Kuhlmann, M. Jr. (2003). Educando a infância brasileira. In: Lopes, E. M. T.; Filho, L. M. F.; Veiga, C. G. (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (3a ed.). Autêntica.
- Kuhlmann Jr., M. (2010). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (7a ed.). Mediação.
- Leandro Ferreira, M. C. (2005). A trama enfática do sujeito. In: *Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso* UFRGS. Recuperado de <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaCristinaLeandroFerreira.pdf>
- Michaelis UOL (2024). Criança. *Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos. Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crianca/>.

ARTIGO RECEBIDO A
14/05/2024
ARTIGO APROVADO A
08/11/2024

- Orlandi, E. P. (1996). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (4a ed.). Pontes.
- Orlandi, E. P. (2015). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (1993). *Discurso e leitura* (2a ed.). Cortez; Editora da UNICAMP.
- Pasinatto, R. (2014). *O poder simbólico do lixo: a (re)-emergência do sujeito excluído pelo urbano*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. [Dissertação de mestrado. Universidade de Passo Fundo].
- Pêcheux, M. (2010). *Análise Automática do Discurso (AAD69)*. In: Gadet, F.; Hak, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (4a ed. pp. 61-162). Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. (1999a). *Discurso: estrutura ou acontecimento* (Eni P. Orlandi Trad.). Pontes.
- Pêcheux, M. (1994). *Ler o arquivo hoje*. In: Orlandi, E. P. *Gestos de leitura: da história no discurso* (pp. 55-66). Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. (1999b). *Papel da memória*. In: Achard, P. et al. (orgs.). *Papel da Memória*. Pontes.
- Pêcheux, M. (2009). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M.; Fuchs, C. (2010). *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)*. In: Gadet, F.; Hak, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (4a ed. pp. 163-252). Editora da UNICAMP.
- Souza, A. F. C. (2004). *O percurso dos sentidos sobre a beleza através dos séculos: uma análise discursiva*. [Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas].
- Teixeira, T. M. L. (1998). *A presença do outro no um: um exercício de análise em canções de Chico Buarque*. [Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].

