

Para início de conversa

20 ANOS DA LEI 10.639/03: entre o direito proclamado e o direito efetivado

20 YEARS OF LAW 10.639/03: between the proclaimed right and the effective right

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Resumo: Resultante de investigações desenvolvidas no âmbito do projeto “Nós falas pretas e indígenas em escuta discursiva”, este texto reflete acerca do acontecimento materializado na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade **do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira**. Passados 20 anos de sua promulgação, interessa-nos analisar o que mudou na legislação educacional, especificamente, nas últimas reformas implantadas pelo Estado brasileiro, elaboradas num contexto de insurgência de ideais ultra neoliberais e de reestruturação produtiva do capital. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso materialista-histórico-dialética.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; reformas da educação; discurso; ideologia; silenciamento

Abstract: Resulting from investigations carried out within the scope of the project “We speak black and indigenous people in discursive listening”, this text reflects on the event materialized in Law 10.639/03, which establishes the mandatory **teaching about Afro-Brazilian History and Culture**. Twenty years after its promulgation, we are interested in analyzing what has changed in educational legislation, specifically, in the latest reforms implemented by the Brazilian State, elaborated in a context of insurgency of ultra-neoliberal ideals and productive restructuring of capital. To do so, we resort to the theoretical-methodological assumptions of materialist-historical-dialectic Discourse Analysis.

Keywords: Law 10.639/03; education reforms; speech; ideology; silencing

Considerações iniciais

Na perspectiva dos pressupostos da Análise do Discurso pecheutiana, ancorada no materialismo histórico, a que nos filiamos, nenhum discurso surge do nada, mas de um trabalho sobre outros discursos com quem dialoga, reiterando, discordando, polemizando. O discurso é, pois, “práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sócias que possibilitam sua objetivação” (Magalhães, 2009, p. 75). Logo, no estudo dos processos discursivos, há que se levar em conta o momento histórico de sua produção e a memória que eles convocam, pois é no jogo contraditório entre atualidade e memória no qual se realiza a articulação entre língua, história e memória que se constitui a historicidade do discurso. Assim, todo acontecimento discursivo surge de um acontecimento histórico que possibilita sua irrupção.

Aqui, entendemos ser necessário recorrer a Volóchinov (1990, p. 54), que define acontecimento

como “evento de curta ou longa duração, em seu contexto imediato, convocando uma **memória histórica das tensões, no espaço de luta de classes**” (Grifo nosso). Para o referido autor (*idem*), evento é “movimento responsabilmente consciente da consciência que transforma a possibilidade na atualidade de uma ação realizada”. Pêcheux (2006, p. 17), em sua obra *O discurso estrutura ou acontecimento*, diz que “o acontecimento é o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. Desde essa ótica, vale destacar que, em épocas diferentes, os dois autores, em suas definições, convocam a relação práxis/acontecimento. Zandwais (2014, p. 1) também contribui para o entendimento dessa relação quando diz que, para ler o acontecimento, é necessário convocar os sujeitos, “pois se a memória evoca a história, ela somente se concretiza, a partir do modo como são simbolizados na consciência dos sujeitos e, por fim, discursivizados acontecimentos diversos que se tornam objetos de diferentes leituras.”

Essas considerações nos levam ao entendimento de que para analisar qualquer materialidade discursiva, há que se buscar o acontecimento histórico-social que possibilitou sua objetivação. Entendido como práxis dos homens, em determinada conjuntura social e política, o discurso não nasce de psiquismo individual; ele emerge, a partir de acontecimentos, numa dada sociedade, produzindo sentidos historicamente determinados, que não resultam de propriedades linguísticas nem de puros arranjos sintáticos, mas como diz Pêcheux (1997, p. 258), “dependem de um ‘exterior’ bem diferente que é o conjunto de efeitos, na ‘esfera ideológica’, da luta de classes, nas diversas formas: econômicas, políticas e ideológicas”.

Por essa razão, o estudo dos processos de produção de sentidos, na perspectiva do Materialismo histórico dialético, exige uma compreensão da sociedade na qual os discursos emergem, uma vez que são constituídos a partir de acontecimentos, numa dada sociedade, produzindo sentidos historicamente determinados. Também a esse respeito, de forma apropriada, afirma Courtine (2010, p. 163): “se não se tem o saber histórico que permite compreender profundamente a complexidade do objeto estudado, não se compreende **nada de nada**”. (Grifos nossos).

Nessa perspectiva, não se pode falar da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, (9.394 de dezembro de 1996), sem levar em consideração a conjuntura histórica, política, ideológica das relações sociais em que a LDB foi produzida.

Lei 10.639/2003 – trilhas percorridas

O referido acontecimento irrompe nas décadas de 70 e 80 do século passado. Em 1974, no governo de Ernesto Geisel, inicia-se, no Brasil, o processo de transição política, denominado de abertura “lenta, segura e gradual” – slogan do governo do referido presidente. Percebe-se, nessa sequência discursiva, o uso de determinantes linguístico/discursivos que caracterizam, delimitam como deverá ocorrer o processo de transição. Conforme Indursky (1997, p. 180), “a determinação linguística qualifica uma expressão a ocupar um lugar na estrutura frasal, enquanto a determinação discursiva qualifica a expressão a ocupar um lugar em um discurso específico”. Na sequência em estudo, instaura-se um discurso autoritário que caracteriza a posição-sujeito assumida pelo presidente (Instituição) que só admitiria o processo de transição, se controlado pelo regime ditatorial militar. Por isso teria de ser um processo “lento”; “gradual”

e “seguro”.

“Lento” e “gradual” porque não havia consenso nas forças armadas sobre a abertura política, pois não queriam abrir mão de sua intervenção nas eleições de prefeitos, governadores e presidente, até então realizadas de forma indireta. Além disso, a abertura política deveria ser “segura”. Segura para quem? Para os militares que haviam prendido, torturado e assassinado pessoas que fizeram oposição ao regime militar e poderiam ser condenados por seus crimes. Logo, o retorno à democracia deveria garantir a isenção dos militares de seus crimes praticados durante o regime, o que foi feito por meio da Lei da Anistia, aprovada no Governo de João Figueiredo e que, ao anistiar os condenados por crimes políticos, também anistiou os militares e agentes que operaram de forma ilegal durante a ditadura, prendendo, torturando e assassinando aqueles que se opunham ao regime.

Contudo, reafirmando o que já dizia Pêcheux (1982, p. 304): “não há dominação sem resistência [...] princípio básico da luta de classe, que significa que é preciso ousar se revoltar”. Esse período que antecedeu o fim do regime ditatorial no Brasil foi marcado por grandes mobilizações dos movimentos sociais de resistência ao regime. Assim, em meio a essa efervescência política, mulheres, negros, indígenas, operários, trabalhadores urbanos e rurais, sindicalistas, estudantes, integrantes das comunidades de base, intelectuais, artistas e outros, juntam-se num amplo processo em defesa da restauração do Estado de direito em nosso país o que culminou com o fim da ditadura militar de 1964.

Era premente, então, a necessidade de elaboração de uma nova Constituição brasileira que tem início ainda em 1988. Com a promulgação da nova Constituição, era necessário elaborar outras leis, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN -. As discussões para elaboração da referida Lei iniciam ainda em 1988, com a contribuição de educadores, estudantes, movimentos sociais organizados - Sindicatos de professores; UNE; Movimento Negro Brasileiro.

Contribuições do Movimento Negro Brasileiro para uma educação antirracista

Não se pode falar de resistência, no âmbito da educação, sem rememorar a atuação do Movimento Negro Brasileiro (MNB). Ao longo de sua trajetória, o MNB tomou a educação como campo de reivindicação prioritária, compreendendo-a como espaço de possibilidade de ascensão social das pessoas negras no Brasil. Isso porque a estas foi negado sistematicamente o direito de acesso ao sistema formal de ensino. Assim, desde o final do século XIX, reivindicava práticas educativas que valorizassem e reconhecessem o legado negro na construção do Brasil. Esse movimento possibilitou discutir sobre discriminação racial, africanidades, saúde da população negra, ações afirmativas, educação das relações étnico-raciais. Desde a sua criação, a organização conta com diversas conquistas tais como: criação do Dia Nacional da Consciência Negra o 20 de novembro; demarcação de terras quilombolas; **lei 10.639 – estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas dos ensinos fundamental e médio**; lei de cotas nas universidades; Lei nº 7.716 – define como crime aqueles resultantes de preconceito de raça ou de cor; reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional.

Um grande marco do MNU foi a formulação de demandas do movimento negro para a

construção da Constituição Cidadã durante a Assembleia Constituinte de 1988. Assim, como dito anteriormente, após a promulgação da Constituição, iniciaram-se as mobilizações para a elaboração da Lei de Diretrizes da Educação, que contou com contribuições de educadores; estudantes; sindicatos; UNE e MNB. O projeto original de LDB resultou de um amplo e democrático processo de discussão, reflexão e negociação de amplos setores da sociedade, representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), preocupados em atender às aspirações e necessidades educativas demandadas pela população entre elas a inserção a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio.

No entanto, mesmo este constructo expressando a riqueza e a multiplicidade das forças democráticas, considerado por Florestan Fernandes como um documento de “conciliação aberta”, foi substituído por outro projeto (posteriormente aprovado) de orientação neoliberal e neoconservadora que desconsiderou acordos e consensos construídos coletivamente.

Era usual o autor utilizar o termo “conciliação aberta” em contraposição à de “conciliação oculta”, entendida como uma prática cotidiana dos bastidores do Congresso Nacional que permite “esconder as concessões que fazem os privilegiados, em termos de hegemonia ideológica, de subalternização dos oprimidos e de exclusão dos humildes” (Brzezinski, 2005, p. 14).

A substituição do projeto original por outro projeto elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro, assessorado por técnicos do Banco Mundial e do FMI, representou um golpe autoritário que desrespeitou as ações coletivas, em defesa da Escola Pública que fundamentaram o projeto de LDB de 1988. Assim, após oito anos de negociações, emendas e desconfigurações, foi engavetado o projeto original e “foi e promulgada uma nova LDB, a lei nº 9.394/96, no Senado, conhecida como projeto Darcy Ribeiro. A LDB/96 regulamentou e legitimou as ações do governo FHC já estabelecidas por medidas provisórias e decretos” (Melo, 2004, p. 218).

Contudo, malgrado essa derrota, o MNU^I se manteve atuante, tendo como uma de suas principais pautas, a luta contra o **genocídio da população negra**, além do fim do **racismo religioso**. Como resultado dessas lutas e da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobias e Discriminações Correlatas, ocorrida em Durban, África do Sul, no ano de 2001, o Brasil promulgou no ano de 2003, a lei nº 10.639/2003, que alterou a lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), acrescentando-lhe ao art. 26-A, a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, tanto nos estabelecimentos públicos quanto nos particulares. Esse conteúdo deveria ser ministrado “no âmbito de **todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de **Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras**” (Brasil, 2003, art. 26-A, § 2º, grifo nosso). A implantação dessa lei nos currículos do Ensino Fundamental, Médio e nos cursos de Formação de professores – Licenciaturas – possibilitaria o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Contudo, passados mais de 20 anos da promulgação da referida lei, quase nada foi feito. Em

I Movimento Negro Unificado

recente pesquisa de doutorado desenvolvida por Lima (2023, pp.125-126), analisando os Projetos Político-Pedagógicos (PPC) dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – foi constatado que:

[...] dos 26 PPCs analisados, apenas treze cursos apresentam disciplinas específicas para abordar o conteúdo sobre questões étnico-raciais, seja de forma obrigatória ou eletiva. São eles: Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Ciências Sociais EAD; Física EAD; Geografia; História; Letras Português; Letras Português EAD; Letras Inglês EAD; Letras/Espanhol EAD; Pedagogia; Pedagogia EAD; Teatro. Alguns desses cursos também abordam esse conteúdo, de forma transversal, em outras disciplinas.

Vale ainda destacar, continua a referida autora, “que dos cursos que possuem disciplinas específicas, apenas sete (Ciências Biológicas; Ciências Sociais EAD; Física EAD; História; Letras Inglês EAD; Letras/Espanhol EAD; Pedagogia) possuem, em suas matrizes curriculares, a oferta obrigatória” (Ibidem). É importante destacar que, no caso de disciplina eletiva, não há garantia de sua oferta para o discente que poderá concluir o curso sem sequer ter acesso a esse conteúdo, pois dependerá de seu interesse em cursá-la. Ante essa constatação, entendemos ser adequado trazer aqui o pensador jurídico Norberto Bóbbio acerca do direito proclamado e o reconhecido.

[...] uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam, para si e para os outros, a satisfação de novos carecimentos materiais e morais: mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (Bóbbio, 1992, p. 10).

Desse modo, não basta a formalização na lei para ter os direitos assegurados. É necessário lutar para concretizá-los, pois existem vários mecanismos políticos de redimensionamento das determinações jurídicas, no sentido de adaptá-las aos interesses do capital. Assim, são produzidas e implantadas políticas, veiculadoras de um discurso de consenso – dominante -, que, ao tempo em que lutam pela estabilização de um discurso como sendo único verdadeiro, investem na desestabilização de outros que “precisam” ser controlados/apagados –os discursos contestatórios que veiculam discensos de qualquer ordem.

Foi o que aconteceu com a Lei nº 10.639/2003, promulgada em 2003; comemorada pelas categorias progressistas de educadores e pelo MNB, porém nunca efetivada.

Silenciamento e retrocesso

Contrariando as conquistas obtidas nos últimos anos do século XX e primeiros anos do século XXI^{II}, as últimas políticas educacionais implantadas no Brasil, a exemplo da Reforma do Ensino, têm inviabilizado o avanço dessas questões tratadas anteriormente, silenciando e/ou interditando uma educação que priorize a diversidade. Nas teorizações de Orlandi (2007a, p. 29), o silenciamento é uma

II Constituição de 1988; promulgação da Lei nº 10.639/2003.

das categorizações das formas do silêncio, o qual não representa o vazio ou inexistência de sentido, mas “é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio”, ou seja, o silêncio é fundante da significação. Ainda Segundo Orlandi (idem, p. 27), “no silêncio os sentidos se movimentam largamente, mas a linguagem é utilizada para estabilizar esse movimento, domesticando a significação”.

É isso que se constata nas reformas educacionais ocorridas após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Roussef, no ano de 2016 – a reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação (reforma das Licenciaturas) -. Nesses documentos, percebe-se uma total ausência das questões étnico raciais, já que a perspectiva educacional adotada segue um viés pragmático, tecnicista, instrumental e prescritivo, que engessa o currículo e não permite processos reflexivos e críticos e retoma a noção de competências como eixo curricular estruturante das políticas educacionais (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Condições de produção das reformas da educação, pós golpe 2016

Diferentemente das condições sócio-históricas e estritas que possibilitaram a elaboração de Constituição em 1988 e a promulgação da Lei nº 10.639/2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, observa-se no período pós-golpe de 2016; em termos amplos, “uma investida mundial do movimento de uma ‘nova direita’ que combina o liberalismo econômico (século XIX) com autoritarismo social” (Freitas, 2018, p. 13). Quanto às condições estritas, temos o golpe jurídico, parlamentar e midiático que depôs a presidenta Dilma Roussef (2016) e a ocupação do cargo de presidente pelo Vice, Michel Temer. Este assumiu a presidência com a promessa de reformas: trabalhista; da previdência; da educação.

A reforma da educação inicia com a reforma do Ensino Médio estabelecida pelo Projeto de Lei 34/2016, aos quais se somam a portaria do Ministério da Educação nº 1145/2016 e o Projeto de Lei 867/201 retirar a obrigatoriedade do ensino de disciplinas que discutem sobre História e relações sociais. Ou seja, História; Geografia; Sociologia Filosofia. Essa reforma tem causado indignação, no âmbito de educadores comprometidos com os rumos da educação brasileira, pois corrobora para a retomada e manutenção da política do silenciamento no que se refere às questões sobre racismo e preconceito no Brasil.

Reiterando a postura ditatorial das políticas públicas implantadas no governo de Michel Temer, pós-golpe 2016, sem interlocução com as instâncias representativas da sociedade, foi promulgada a BNC-Formação. Sem nenhuma participação das instâncias representativas da sociedade, a proposta da BNC-Formação também não foi discutida com professores da educação básica, entidades educacionais ou universidades. Elaborada por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas, resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores.

A partir dessa ótica, essa reforma alinha-se à racionalidade neoliberal, com uma formação utilitarista, currículos mínimos, direcionada às necessidades do atual formato do mercado de trabalho. Engessa o currículo das licenciaturas, ao determinar conteúdos, anos de duração e carga horária. Estabelece

mecanismo de controle sobre a prática do professor formador em nível superior, já que prevê avaliações a cada dois anos para saber se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estão sendo atendidas.

Como apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020), os processos formativos dessas diretrizes são pautados em um modelo técnico instrumental e prescritivo, que apontam para o “saber fazer” e não para os processos reflexivos, analíticos e criativos, que possibilitem questionar os conteúdos historicamente produzidos. A não reflexão sobre esses conteúdos reforça o silenciamento histórico sobre as questões sociais nos livros didáticos.

O exercício da docência requer múltiplos saberes. Por isso, não pode limitar-se a uma prática prescritiva e acrítica. Um professor que possua uma formação crítica será capaz de questionar um livro didático ou currículo escolar, que reforce estereótipos racista e/ou silencie sobre a história dos povos negros e indígenas no Brasil. Daí a necessidade de uma educação antirracista compor a prática pedagógica de todos os professores e demais profissionais da educação.

Na perspectiva da ontologia marxiana, a educação – em sentido lato ou restrito –, **é um complexo do ser social** e tem sua origem no trabalho, se dá sempre no âmbito das relações sociais e não existiria sem a atuação de dois sujeitos – educador e educando. A educação é, pois “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1997, p.16). Assim, seu objeto é a sociedade e seu objetivo a manutenção ou transformação de um determinado modo de produção, de acordo com a correlação de forças políticas, em permanente confronto no seio dessa sociedade, constituída de classes sociais de interesses antagônicos, por isso atravessada por conflitos e passível de transformação.

Na educação brasileira – da colônia aos dias atuais – a atividade educativa caracteriza-se como campo de permanentes disputas e interesses políticos o que implica o acompanhamento de perto, pelo Estado, da implementação de reformas educacionais; da metodologia utilizada pelos/as professores(as); da base teórica adotada; do posicionamento político.

Assim, os mecanismos de controle da educação são engendrados em função das diferentes conjunturas políticas, tanto no sentido de promover uma educação domesticadora, quanto amortecer quaisquer insurgências da categoria docente, além de inviabilizar sua participação nas decisões atinentes à educação. É através da educação escolar que o Estado garante a reprodução do modo de produção do capital. É, especialmente, através dela que se prepara, por um lado, a força de trabalho que servirá de insumo para o processo de produção e, por outro, o indivíduo, através da assimilação de ideias, valores e comportamentos, para integrar a sociedade burguesa. Este instrumento, sem dúvida, não é o único, mas é um dos mais importantes. Por isso, a organização e o controle da educação escolar são tarefas das quais o Estado não pode declinar

É a partir dessa perspectiva que são gestadas as reformas da educação; que são determinados os conteúdos que devem ser trabalhados e, ainda, como os professores deverão atuar no cotidiano da sala de aula. Esse controle da educação ocorre, ora de forma ostensiva, ora camuflado por um discurso de neutralidade da atividade educativa, como o que se propaga atualmente.

Para isso, o Estado, sendo um dos pilares inelimináveis do sistema capitalista, implanta as referidas reformas cujos objetivos silenciados são: favorecer o aligeiramento, a fragmentação, oferecendo uma

educação com um mínimo de conteúdo que impeça o conhecimento do real, impedindo os estudantes de terem acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade.

Palavras finais

Finalizando, por enquanto, reafirmamos nosso entendimento de educação como forma de intervenção no mundo. Intervenção que implica não só o esforço de desmascaramento da ideologia dominante, mas o compromisso de contribuir para que todos tenham acesso ao conhecimento científico socialmente produzido e aos valores acumulados que se constituem patrimônio da humanidade. Para tanto, é necessário que, diante dos problemas e das investidas da lógica do capital, assumamos sempre uma postura crítica, fazendo de nossa prática educativa uma instância de luta contra todos os mecanismos de opressão.

Para tanto, é imperioso que os professores sejam capazes de lidar com as relações de racismo e qualquer forma de discriminação; entender como foram construídas ao longo da história. Daí a necessidade de políticas sérias de capacitação de professores/as para que estes/as possam ter condições de trabalhar esse conteúdo com seus alunos na educação básica, pois só se aprende a valorizar aquilo que se conhece.

Referências

BÓBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Campus. 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BREZEZINSKI, Íria (Qrg.). **A LDB interpretada: olhares que se entrecruzam**. Cortez. São Paulo. 1997.

COURTINE, Jean-Jacques. **Analyse du discours politique** (le discours communiste adressé aux crétiens. Paris, Larousse. 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhos costumes**. Expressão popular. São Paulo. 2018.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S. l.], v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 13 abr. 2023.

INDURSKY, Freda. **A fala do quartel e outras vozes**. UNICAMP. Campinas. São Paulo. 1985

LIMA, Josenilda Rodrigues. O discurso sobre a educação das relações étnico-raciais na formação de professores para a educação básica no Brasil: silenciamento e retrocesso. **Tese de doutorado** PPGL/UFAL 2023.

- MAGALHÃES, Belmira *et. al.* **Análise do Discurso: fundamentos & prática.** EDUFAL, Maceió. 2009.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** UNICAMP. Campinas. 2005.
- PÊCHEUX. Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Pontes. Campinas, 2002.
- PÊCHEUX. Michel. **Semântica e Discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. UNICAMP. Campinas. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. 1. reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem** Editora 34. Rio de Janeiro, 2017
- ZANDWAIS, Ana. Contribuições de teorias de vertente marxista para os estudos da linguagem. *In:* revista **Conexão Letras.** Instituto de Letras, UFRGS, 2014.
- ZANDWAIS, Ana. O historiador e o analista de discurso: desconstruindo pressupostos positivistas *in* ZANDWAIS, A. RASIA, G (ORGS). **Relações entre discurso e história.** Mercado de Letras. Campinas. 2021.

Recebido em: 3 de junho de 2024
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024