

## ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL x ALUNO COM FORMAÇÃO INTEGRAL – DISCURSO E “INTEGRALIDADE” NA ESCOLA

Tamyres Cecília da Silva<sup>1</sup>

### Resumo:

*O presente trabalho tem como objetivo produzir um gesto de interpretação dos sentidos sobre “educação integral” e “escola em tempo integral” no texto da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, bem como uma leitura desse texto da Reforma. Filiado à Análise de Discurso, nas perspectivas teóricas de Michel Pêcheux (1982) e de Eni Orlandi (1996), o corpus de análise é constituído por recortes do texto da lei supracitada em relação a uma imagem do site do Ministério da Educação, que representa essas denominações em análise. No desenvolvimento da análise do processo de produção de sentidos de “aluno com formação integral” e de “escola em tempo integral” são mobilizadas as noções de texto, imagem, ideologia e discurso.*

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio. Educação Integral. Escola em Tempo Integral. Formação.

### Abstract

*The present work aims to produce a gesture of interpretation of the senses on “integral education” and “full time school” in the text of the reform of high school Law nº 13.415, of February 16, 2017, as well as reading of this text of the reformation. Affiliated with discourse analysis, in the theoretical perspectives of Michel Pêcheux (1982) and Eni Orlandi (1996), the corpus of analysis consists of excerpts from the text of the afore mentioned law in relation to an image of the website of the Ministry of Education, which represents these denominations in review. The notions of text, image, ideology and discourse are mobilized in the development of the analysis of the process of production of meanings of “integral training student” and “full time school”.*

**Keywords:** High School Reform. Integral Education. Full Time School. Formation.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí. E-mail: tamyrescecilia@ymail.com.

## Considerações iniciais

Na atualidade, as políticas públicas da Educação Básica, tem tido a recorrente presença de denominações como ‘aluno com formação integral’ e ‘escola em tempo integral’. O uso dessas denominações se relaciona a diferentes projetos de lei, às bases curriculares, são encontradas tais denominações nos discursos políticos e na mídia de um modo geral. Ao analisar a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, percebe-se que tais nomenclaturas têm circulado e por vezes, se (con)fundem no discurso cotidiano ou midiático. Propomos um gesto de leitura sobre os sentidos dessas denominações no texto da lei, nos dizeres de especialistas e no site do Ministério da Educação por uma imagem que representa a “Escola em Tempo Integral” e a “Formação Integral do aluno”, buscando compreender esse complexo “entrecruzamento” errôneo. Para o desenvolvimento deste estudo, partimos de uma discussão teórica sobre as noções de texto, imagem, ideologia e discurso, a partir da Análise de Discurso, segundo perspectiva teórica de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi. A seguir, procederemos a um trabalho de descrição e interpretação dos sentidos dessas denominações.

### 1. Análise de Discurso: Gestos de interpretação sobre a Reforma do Ensino Médio

Discurso são os sentidos em curso, em circulação na sociedade, produzidos na/pela língua em seus diferentes meios, de modo que buscamos compreender como esses efeitos se inscrevem em diferentes discursividades. Lembramos com Orlandi (2007), que sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo. Ainda, segundo Orlandi (2007a), temos que o discurso é o que nos permite compreender a relação não direta existente entre linguagem/pensamento/mundo. Não havendo relação direta entre homem e mundo e homem e pensamento, é pelo discurso que trabalhamos a mediação dessa relação, configurando-se em uma instância material (concreta) de tais relações, conforme expõe a autora.

Compreendemos também segundo Pêcheux e Fuchs, (1997, p. 182), que “todo discurso ‘concreto’ é, de fato, um complexo de processos que remetem a diferentes condições”. Esses processos dizem respeito às “condições sócio-históricas,

considerando a dimensão do simbólico e seus efeitos (materiais) na história” (NOGUEIRA, 2015).

Ao se falar em Análise de Discurso, é importante considerar que se trata do discurso em análise, em que os princípios e procedimentos de análise se constituem em relação à especificidade do gesto do analista. A Análise de Discurso, ciência em que “o político e o simbólico se confrontam” (ORLANDI, 2015), se mostra em um terreno fértil por fazer fronteira com outras ciências que a tornam possível de abordar temáticas essenciais ao homem, à linguagem e à história.

Se “o discurso é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2003), podemos destacar que os sentidos que são produzidos por diferentes sujeitos do/no discurso são constitutivos dos processos históricos e sociais que decorrem.

O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2003, p. 23).

Pêcheux (2014) descreve vários aspectos que nos parecem decisivos e que merecem destaque além de trazerem consigo a noção de que “ideologias não são feitas de ideias”, mas sim, de “práticas” (p. 182).

O autor ainda coloca que

A ideologia não se reproduz sob a forma geral de um *Zeitgeist* (isto é, o espírito do tempo, a “mentalidade” da época, os “costumes” de pensamento”, etc) que se imporia de maneira igual e homogênea à sociedade, como espaço anterior à luta de classes: “os aparelhos ideológicos não são a realização da Ideologia em geral[...]” (PÊCHEUX, 2014, p. 183)

Ainda segundo o mesmo autor, a ideologia é “um local no qual surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que irrompem a perpetuação das reproduções” (ALTHUSSER, 1970, p. 115).

Ao encontro de tais colocações, Pêcheux coloca que,

[...] em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos do

estado) que ao mesmo tempo, possuem caráter regional e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem – , o que se pode comentar dizendo que as ideologias são práticas de classes (PÉCHEUX, 1988 p. 132).

Os sentidos produzidos, assim, resultam da inscrição de tais sujeitos em determinadas posições discursivas ocupadas por eles, a partir de uma posição ideológica. A ideologia faz parte das teleologias secundárias e tem como objetivo conduzir as práticas humanas (MAGALHÃES; MARIANI, 2010). A questão da interpretação é trabalhada junto à de ideologia, é inseparável dela, pois, é no trabalho da interpretação, que podemos apreciar os efeitos da ideologia funcionando (ORLANDI, 1996).

Sobre o texto, Orlandi (1998) nos direciona dizendo que “este é uma peça de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa” e corrobora com a reflexão de Halliday<sup>2</sup> na enfatização de ser o texto a unidade primeira. Para ser texto, na perspectiva de Hallyday (1976), é preciso ter textualidade. E a textualidade é função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. Mas, coloca que a exterioridade não tem em Halliday nem a mesma natureza, nem o mesmo estatuto que tem na análise de discurso (ORLANDI, 1992).

A autora afirma que “um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude”, ainda;

Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer) (ORLANDI, 1998, p. 111).

Observando as múltiplas possibilidades com relação aos textos, buscamos analisar textos que se apresentam de forma escrita e também imagética, de forma a

---

<sup>2</sup> HALLIDAY, M. A. K.; HASAN. **Cohesion in English**. Longman, Londres, 1976.

compreender nosso objeto e as maneiras variadas de circulação de materiais sobre o assunto da “integralidade”, relacionada à educação e formação. A representação por imagem está cada vez mais presente no âmbito da comunicação (e da não-comunicação) nos dias atuais e neste artigo nos colocamos o desafio de tratar a imagem como discurso. É certo que o desenvolvimento de tecnologias gráficas propiciou a profusão de imagens que circulam na ilustração de jornais, revistas, sítios, peças publicitárias e produtos, entre outros. Assim, as imagens, enquanto estruturas de base, são suscetíveis de servir tanto à publicidade quanto à arte (CAMPOS, 2010) e se nos estendermos, as imagens trazem-nos grande possibilidade de interpretação pois podem ser “lidas” por todos.

Considerando a imagem como unidade de produção de sentido e articulada à ideia de que a língua serve tanto para comunicar, como para não comunicar (PÊCHEUX, 1997), podemos analisar uma imagem colocada em relação ao aluno com formação integral / escola em tempo integral no Brasil. Nesse sentido, segundo Dias (2012) pela perspectiva discursiva, a imagem pode ser lida como um texto (ORLANDI, 2005) e essa “leitura é constituída por um gesto de interpretação, em que o procedimento de desautomatização dos sentidos no trabalho de compreensão do analista de discurso, tem como base um objeto” (DIAS, 2012).

Enquanto imagem em circulação, dada à interpretação vemos em Orlandi que

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1996, p.9).

Sendo que o sentido não é exato, importa acrescentar: a análise de discurso não é uma ciência exata. É uma ciência da interpretação. E tratando-se do caso em que a “arte visual é a base estrutural da publicidade/propaganda, existe uma relação de encaixe e articulação.

## 2. A Lei da Reforma do Ensino Médio

Dentre as ações do governo Temer, temos a polêmica Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que sanciona políticas para o Ensino Médio buscando um “novo modelo” já implementado em outros países: ensino em tempo integral com “capacitação” do jovem para o trabalho. A partir dessa Lei está em tramitação um novo currículo norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através da definição das “competências” e “conhecimentos essenciais” que deverão ser oferecidos a “todos” os estudantes.

Tal lei sanciona ao mesmo tempo a maior permanência dos alunos na escola (aumento da carga horária) e uma capacitação técnica e profissional que auxiliaria em uma “formação integral” do aluno, com direcionamento à preparação para o trabalho. Buscando precisar nossas colocações, iniciamos descrevendo que entende-se “escola em tempo integral” como uma forma de ampliação da jornada escolar – ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, o que já é estipulado por lei, onde se lê que: “a jornada escolar deve transcorrer com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo” (Decretos 6253/2007 e 7083/2010). O recorte 1 (R1), da Lei 13.415, traz a proposta de tempo integral da seguinte maneira:

R1

I – A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º - A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput, deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Prosseguindo com as colocações é necessário observar também a denominação “aluno com formação integral”, que é determinada por sentidos de que todos têm direito de receber uma formação “completa”. Isso tenta garantir que tal formação abranja aspectos físicos, intelectuais, sentimentais, entre outras – isso, independente do contexto de vida em que está inserido, da formação social com a qual se identifica e

independente de fatores culturais, o que também é apresentado na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, como podemos ler neste segundo recorte (R2):

R2

§ 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Pelo recorte lemos que os sentidos de “formação integral do aluno”, estão em relação a aspectos de preparação para a vida, algo que transcende e extrapola os muros da escola – a elaboração de um projeto de vida é algo que visa construções para o futuro, memórias e acesso ao que pode vir depois que concluírem os seus estudos no Ensino Fundamental. Como discurso, “já traz consigo um vislumbrar do devir, uma memória do futuro. O futuro daquilo que não pode acontecer, mas também daquilo que deve acontecer” conforme analisa Mariani (1996, p. 166).

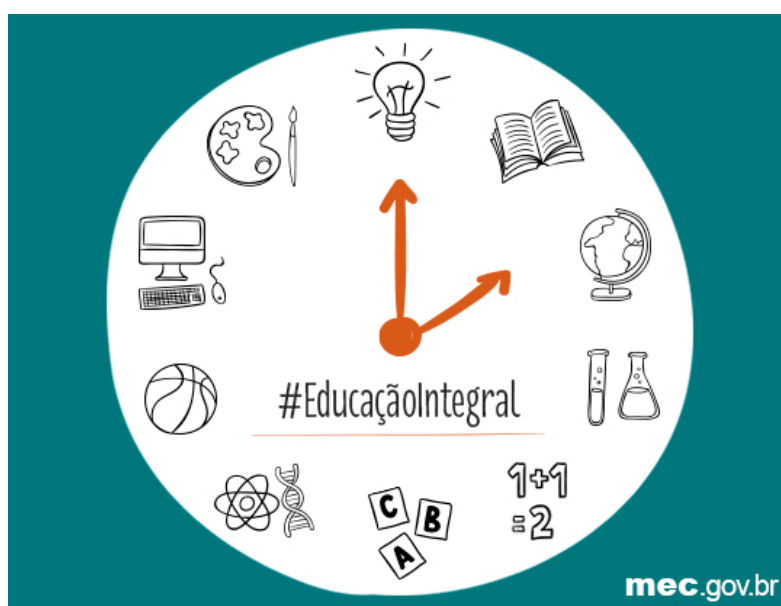
Ao propor que os currículos “deverão considerar a formação integral do aluno”, vemos como o projeto de vida e formação integral que precisam ser levados em conta já na preparação dos conteúdos, de acordo com currículos pré-definidos e em elaborações específicas. A palavra “dever”, aparece como algo que não pode não acontecer, algo que deve sempre pairar sobre as ações, direcionando-as aos princípios de integralidade na formação desses sujeitos.

Assim, sugere-se que a instrução ofertada na escola, além da formação educacional do sujeito possa contribuir para a constituição de sua consciência, atuando em sua formação “omnilateral” e nesse sentido, tal educação direciona para um indivíduo preparado completa ou da melhor maneira possível. Seria isso possível dentro de uma educação tão falha, quanto a que encontramos no Brasil? A relação educação e trabalho se presentifica na formação de homens, quando temos sentidos de “instrução e preparação completos” e como coloca Libâneo (2014):

Não se trata de trabalho manual ou meramente prático (...) nem só adquirir o hábito do trabalho mas, sobretudo, de articular as matérias escolares com as exigências do tempo presente e às necessidades da vida cotidiana. O trabalho é entendido não apenas como meio de garantir a sobrevivência material, mas meio pelo qual o homem

participa ativamente da vida da natureza e da sociedade para conhecê-las e depois transformá-las num sentido cada vez mais social. Trata-se de um novo humanismo que parte da experiência do trabalho, tendo em vista compatibilizar o desenvolvimento de atitudes laborais com o desenvolvimento de atitudes do trabalho intelectual (LIBÂNEO, 2014, p. 166).

As escolas em tempo integral, como podemos estabelecidas na Lei 13.415, ampliam a carga horária e a permanência dos alunos na escola, reorganizando as atividades e também o seu tempo. Tal extensão da carga demanda da instituição a readequação de atividades variadas, que contemplem conteúdos diferenciados e que sejam desenvolvidos dentro e fora das salas de aula. O recorte 3 (R3), foi trazido da publicação da Rádio 93 FM de Pedro Leopoldo, Minas Gerais, em uma reportagem com o título: “Educação Integral em Pedro Leopoldo” e lê-se:



Fonte: [http://93fm.radio.br/educacao-integral-em-pedro-leopoldo/?doing\\_wp\\_cron=1531249815.8889679908752441406250](http://93fm.radio.br/educacao-integral-em-pedro-leopoldo/?doing_wp_cron=1531249815.8889679908752441406250)

A imagem se constitui com o plano de fundo de um relógio em que no lugar de cada um dos números das horas são colocadas figuras que podem significar atividades disciplinares, tais como o livro em lugar de leitura, o globo terrestre que ocupa o lugar da Geografia, os tubos de ensaio no lugar da Química e a representação de soma  $1+1=2$ , no lugar da Matemática. Os blocos de letras estão no lugar da alfabetização, o DNA



e o átomo no lugar também ‘da Química e Biologia, a bola com a Educação Física, o computador com a tecnologia, a paleta com as Artes e a lâmpada com a Física. A figura é composta de 10 imagens e o ponteiro do relógio, mas a “Educação Integral” é caracterizada por uma jornada diária de 7 a 8 horas de permanência na escola, o efeito de sentido aqui produzido é que os dois configuram-se como unidos, como um dependente do outro, ou seja, a mesma coisa. Temos ainda neste “relógio” sugestivo, a “#”, tão utilizada na atualidade, em redes sociais e

Uma vez confirmada a eficácia das hashtags para representar e agrupar um grande volume de mensagens que expressam sentimento, esse metadado pode ser utilizado como insumo para treinar algoritmos que visam detectar e monitorar automaticamente a opinião das pessoas, expressa a partir do grande fluxo de dados proveniente dos softwares sociais online. É por este motivo que as hashtags podem se tornar “termômetros” da opinião popular sobre um grande acontecimento mundial, como uma eleição, conflitos armados, fatos da vida de celebridades (COELHO, 2014).

A representação da educação integral na cidade, englobaria o tempo maior, carga horária ampliada e também atividades diversificadas, esportes, inserção nas TIC’s e habilidades distintas. Podemos ainda inferir que a estabilização de sentidos é tamanha, que a modalidade “escola de ensino em tempo integral” busca(ia) em seu seio, aplicar princípios de educação e formação integrais, através de:

- a) Ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia;
- b) Promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes.
- c) Potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura;
- d) Provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos;
- e) Integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade (LIBÂNEO, 2014, p. 169).

É possível atentarmos ao fato de que tais princípios deveriam ser norteadores de todas as escolas, direito do cidadão desde sua introdução na vida escolar. Uma visão humana e democrática que propicia o desenvolvimento desses alunos, uma educação integral proporciona a amplificação das práticas pedagógicas, mas não existe a obrigatoriedade de desenvolver-se a formação integral com o tempo integral na instituição, ainda que se pregue isso. Importante é o desenvolvimento das potencialidades unido ao melhor aproveitamento do tempo, o autor ainda completa, ao colocar que

Pode-se afirmar que a simples extensão do tempo na escola não garante a educação integral, não assegura por si só os objetivos da escola e os meios de funcionamento de uma escola. Com efeito, não há evidências suficientes na pesquisa de que mais tempo na escola resulte em melhores aprendizagens, devendo ser consideradas outras variáveis como o capital cultural da família, a qualidade pedagógico-didática do ensino-aprendizagem, o tempo dispensado às tarefas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2014, p. 170).

Dito isso, não queremos fazer apologia de que o tempo não é um fator a ser considerado na instituição escolar, mesmo por que sabe-se que o tempo que se destina ao aprendizado e desenvolvimento de habilidades é extremamente proveitoso, ainda mais se levamos em conta que na atualidade o tempo real das aulas dos professores de escolas públicas é mínimo, aliado às constantes greves, faltas, paralizações, etc. Podemos também inferir aqui, o lembrete de que a educação pública no país é desigual e chega a ser vergonhosa em algumas localidades.

Nessa visão a educação integral passa a ocorrer em espaços formais, não formais, ou informais, porém se atrelando ao discurso da educação/proteção integral que possa distanciar crianças e jovens do alto risco de se envolverem em situações de vulnerabilidade social. Um aspecto importante colocado por Mosna (2014) seria que a nova visão de educação integral como proteção contínua envolve as novas gerações em experiências significativas em todas as esferas (comunidade, cidade, escola, família...) da vida.

Nos é permitido indagar, a partir disso, que a permanência do aluno em tempo integral na escola não necessariamente sugere que esta estaria recebendo educação integral, que lhe garanta um desenvolvimento de “habilidades e competências” para a

sua vida, mas sim, que estará protegido e orientado no espaço escolar, evitando vulnerabilidade e acesso à marginalidade/criminalidade. Assim,

As ações assistencialistas (inevitáveis, de resto) passam a ser incorporadas à proposta educacional, de forma a atingir toda a clientela da escola, numa perspectiva não mais de ajuda circunstancial à criança: trata-se de buscar um reordenamento nas ações assistencialistas e sociais dentro da escola e colocá-las numa perspectiva onde são incorporadas ao processo educativo como tal e de forma a transformá-las em ações mais amplas de política social (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 77).

Enquanto espaço, a escola ocuparia diversos vazios. Muitas vezes é produzido um espaço como “modo de integração social” (ORLANDI, 2002, p.254). Pode ser exposto também, o caráter descontínuo de algumas políticas de ensino integral e de permanência em tempo integral na escola. Tais políticas são direcionadas e mais proveitosas às classes mais populares, pois os filhos podem permanecer na escola, alimentados e em segurança pelo período de horário comercial em que os trabalhadores em sua grande maioria, encontram-se em expediente. As interrupções nos programas e não-manutenção e efetivação tornam tal política fraca, pois não prevê em legislação a manutenção e os recursos necessários ao atendimento adequado da demanda e à formação integral desses seres ano após ano.

A escola e seu papel de proporcionar “proteção e educação”, diante do que analisamos, busca possibilitar uma formação mais ampla, com jornada estendida e diminuição do risco e da vulnerabilidade dos estudantes, em fase de desenvolvimento, com respaldos e garantias legais. Corroborando com tais colocações Orlandi (2004a) diz a respeito da escola, que, “como uma instituição, significa dentro do processo de verticalização” (p.150). É designado à Escola a sustentação de pilares fundamentais e também

Tem-se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que “criar” a cidadania. Ela não reforça apenas algo que já estaria instalado na história social. Fica para a Escola a construção da imagem do cidadão, sendo a ciência um dos componentes dessa imagem. Argumento sempre disponível para as políticas que se dizem “sobre” o social no Brasil, ao longo de sua história, desde que se constitui como um país independente em que, pelos foros da constituição formal, nascemos sim já cidadãos. (p. 159)

Não nascemos cidadãos e nem sujeitos. A escola, é aparelho fundamental no direcionamento dos indivíduos e em seu desenvolvimento. É na escola que nos constituímos e devemos estar sempre atentos ao fato de que muitas políticas surgem e desaparecem, tentando “acudir” situações emergenciais. O fato de as políticas entrarem e saírem dos cronogramas dos governos estaduais, não garante que os estudantes sejam atendidos da forma correta e igualitária que o programa prega, garantem menos ainda que estão se desenvolvendo e lapidando habilidades ou quem sabe, estendendo e adquirindo conhecimentos outros, em maior tempo de permanência – uma vida dentro da escola.

## Referências

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, 1970.

BRASIL. [DECRETO Nº 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em 12/10/2018

BRASIL. DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em 12/10/2018.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 12/10/2018.

CAMPOS, Luciene Jung. Imagens à deriva: Interloquções entre a Arte, a Psicanálise e a Análise de discurso. UFRGS. Porto Alegre, 2010.

COELHO. Vânia Lúcia. Hashtags: rompimentos com dizeres sedimentados. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- FFCLRP/USP. XI EVIDOSOL e VIII

CILTEC-Online - junho/2014 - <http://evidosol.textolivre.org>

DIAS, Juciele Pereira. Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico brasileiro: a definição do nome gramática. Tese de Doutorado. Santa Maria, 2012.

GIOVANNI, Geraldo Di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n. 67, ago. 1999.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN. Cohesion in English. Longman, Londres, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico- social dos conteúdos. São Paulo: Loiola, 1986

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?. In: BARRA, Valdeniza M. da. (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. 1ed.Goiânia: CEGRAF, 2014, v. 1, p. 4-309.

MARIANI, B. O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). 1996. 256 f. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 1996.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v.10, n.2, 2010, p. 391-408.

MOSNA, Rosa Maria. Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. 2014. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NOGUEIRA, Luciana. Discurso, Sujeito e Relações de Trabalho: A posição discursiva da Petrobrás. Unicamp, Campinas, 2015.

ORLANDI, E. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: SEMINÁRIO DE AQUISIÇÃO, 1992.

ORLANDI, E. P. Interpretação. Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.

ORLANDI, E. Puccinelli. A leitura e os leitores. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. Língua e conhecimento linguístico. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. Cidade dos sentidos. Campinas: Pontes, 2004a.

ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, São Paulo: Ponte Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. (1997). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio, 2014. Campinas: Unicamp.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethânia S. Mariani [et al.]. 3 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

Artigo recebido em: 22/10/2018

Aprovação final: 22/04/2020

DOI: <https://doi.org/10.35501/dissol.vi10.482>