

Do poder disciplinar ao controle sobre os alunos: desenvolvimento das estratégias didáticas de uma licencianda durante o estágio supervisionado

From the disciplinary power to the control over students: development of teaching strategies of a student teacher during teaching practicum

André Luis da Silva

Departamento de Educação e Programa de pós-graduação em Educação para a
Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências) da Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru – SP
andre.silva@fc.unesp.br

Odete Pacubi Baierl Teixeira

Departamento de Educação e Programa de pós-graduação em Educação para a
Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências) da Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru – SP
opbt@terra.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo verificar como uma licenciada em Física administra o problema do controle e/ou do poder disciplinar sobre os alunos em sala de aula. A pesquisa é exploratória e analisa as atividades, e o desenvolvimento das estratégias didáticas e dos mecanismos utilizados pela licenciada durante a disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II”. Partindo da Análise de Discurso de Eni Orlandi e das contribuições de Michel Foucault, foram investigadas questões ligadas as relações de poder em sala de aula. Os resultados indicam que a licenciada constituiu sua autoridade de professora ao exercer o controle sobre os alunos, organizando estratégias didáticas que permitiram a participação ativa e o trabalho intelectual dos alunos, ao realizar atividades didáticas sem confinamento dos alunos.

Palavras chave: poder disciplinar, estágio supervisionado, formação inicial de professores, análise de discurso.

Abstract

This study aims to determine how a student teacher manages the problem of control and/or disciplinary authority over students in the classroom. The research is exploratory and analyzes the activities, the development of teaching strategies and mechanisms used by the undergraduate during the course "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II". Using Eni Orlandi's Discourse Analysis and Michel Foucault's contributions, were investigated issues related to the disciplinary authority relations in the classroom. The results indicate that

student teacher constituted her teaching authority by exerting control over the students, organizing teaching strategies that allowed the active participation and intellectual work of students, by carrying out educational activities without confinement of the students.

Keywords: disciplinary power, teaching practicum, preservice teacher education, discourse analysis.

Introdução

Em grande parte das escolas de Ensino Médio, as aulas de Física priorizam resolução de exercícios, principalmente os de vestibulares. As estratégias didáticas desenvolvidas pelos professores muitas vezes são pautadas em meras verbalizações sobre os conceitos de Física de forma antidialógica, corroborando com a concepção “bancária” de educação, criticada por Paulo Freire (1987). Nessa perspectiva, os alunos estudam, prioritariamente, com o objetivo de fornecerem as “respostas corretas” nas ocasiões em que são avaliados, e assim serem aprovados nas disciplinas.

Uma consequência direta dessa situação é a redução do espaço-tempo para o desenvolvimento relacionado à curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) e para o trabalho intelectual (BACHELARD, 1996) dos alunos. Outra consequência é a formação de sujeitos dentro da lógica binária e dicotômica de pensamento. E, portanto, na contramão da necessária formação para a complexidade de valores envolvidos nas tomadas de decisões mais cotidianas da vida (MORIN, 2000). A maneira como a escola está organizada impõe ritmos e condições que favorecem tais práticas, e ainda inscreve um *imprinting* cultural (MORIN, 2000) no professor, durante sua vida escolar. Sua superação, por tanto, exige olhares de estranhamento, na busca de desnaturalizar as relações e práticas sociais, em particular, as relações de poder entre professores e alunos.

Esse quadro amplo e complexo remonta a função que a escola vem cumprindo desde o início da Sociedade Moderna. Sobre isso, Michel Foucault desenvolveu diversos trabalhos que denunciaram como algumas instituições, entre elas, a escola, cumprem seu papel na sociedade que emergiu a partir do século XVII. Ao desenvolver seu pensamento, Foucault construiu a noção de poder disciplinar, considerando a microfísica que envolve as relações de poder entre os sujeitos.

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2009, p. 203).

O poder disciplinar é, então, uma tecnologia desenvolvida pela sociedade moderna que possibilita o que Foucault (2009) denomina por “controle sobre os corpos” sem, em princípio, recurso à força e à violência.

Ou seja, o poder disciplinar pressupõe o consentimento do sujeito para a docilização de seu corpo. E, nesse caso, o recurso utilizado é o físico, como, por exemplo, a disposição dos espaços, degraus, janelas de observação etc., permitindo uma lógica de vigilância hierarquizada e em diversos níveis. Nesse sentido, o poder disciplinar perfeito, segundo Foucault, seria aquele no qual apenas um olho pudesse vigiar tudo.

A eficácia do poder disciplinar está em também produzir saber, pois de uma forma ou de outra há também a apropriação de conhecimento (FOUCAULT, 2002). Além disso, o próprio saber

pressupõe uma relação de poder, e, desse modo, essas duas concepções são indissociáveis. Para Foucault (2009), o primeiro procedimento da disciplina é a distribuição dos indivíduos no espaço, que Foucault denominou de “a arte das distribuições”, é possível evitar aglomerações e criar espaços úteis, constituindo, desse modo, uma base para o poder celular. Como resultado, o sujeito é docilizado e preparado para submeter-se a um padrão opressor de normalidade.

Segundo Gallo e Aspis (2010) Deleuze segue as análises de Foucault e aponta que o confinamento é a operação fundamental da sociedade disciplinar. Ele identifica então, na segunda metade do século XX, a ascensão de sociedades controladas em espaços abertos que recebeu o nome de sociedades de controle. Para o autor, as sociedades disciplinares seriam substituídas pelas sociedades de controle.

No entanto, o professor exerce poder sobre os alunos, numa relação assimétrica. Essa autoridade do professor é necessária na formação dos alunos. Sobre isso, Davis e Luna (1991) explicam que é a partir do reconhecimento da autoridade que o aluno desenvolve sua autorregulação, que por sua vez, permite a construção de uma obediência libertadora que se desenvolve socialmente nas diversas decisões que ele tomará ao longo da vida. Os autores defendem que o professor deve fazer uso de sua autoridade para assegurar que os alunos manifestem suas ideias e hipóteses sobre os assuntos trabalhados em aula, possibilitando diversas situações de participação ativa dos alunos. Por isso, o envolvimento dos alunos em calorosos diálogos e debates sobre os temas em questão, não podem ser considerados indisciplina.

Os autores defendem ainda, que o maior objetivo da autoridade na relação pedagógica é “*propiciar a construção de uma consciência que seja a um só tempo, autônoma e compromissada com a autonomia das demais consciências*”. (DAVIS; LUNA, 1991, p. 68)

Essa perspectiva possibilita, por tanto, pensar a questão da autoridade do professor numa perspectiva de formação de pessoas éticas inseridas num sistema de participação na sociedade.

A partir dessa ótica, este trabalho pretende contribuir com um olhar sobre como essas relações de poder socialmente estabelecidas, e já interiorizadas pelos licenciandos, ecoam na sala de aula durante suas práticas no estágio supervisionado. O foco deste trabalho versa sobre como uma licencianda em Física administra o problema do controle e/ou do poder disciplinar sobre os alunos em sala de aula. Para isso, lançamos um olhar sobre as relações entre o desenvolvimento das estratégias didáticas de Alice e a seleção de mecanismos para trabalhar as questões das relações de poder em situações cotidianas de sala de aula.

Metodologia

Apresentamos neste trabalho um estudo exploratório (BOGDAN; BIKLEN, 1994) das atividades didáticas desenvolvidas pela licencianda, cujo nome Alice é fictício. Analisamos os tipos de discursos da licencianda a partir dos textos produzidos por ela em diários de campo (ORLANDI, 2005), logo após ela ministrar as aulas de regência nas escolas.

Recorremos às anotações de campo do caderno do pesquisador e às informações registradas no fórum do Facebook utilizado pelo professor da disciplina de estágio e pelos alunos, para a constituição dos dados. Buscamos identificar o discurso docente de Alice sob a ótica das tipologias dos discursos monossêmico, polêmico e polissêmico, propostas por Orlandi (2005). A autora defende que essas tipologias consideram a estrutura dos discursos.

Ainda, a partir dessa perspectiva, consideramos as diversas formas de silêncio. Pois o que nos interessa “*não é tudo que não foi dito, é só o não dito relevante para aquela situação significativa.*” (ORLANDI, 2005, p. 83). Desse modo, a utilização da frase de comparação nas análises dos dados é parte da construção do dispositivo analítico. Dito de outro modo, a técnica de propor uma frase de comparação busca evidenciar que sempre há outras formas de se dizer algo, e, por isso, dizer de um modo é não dizer de diversas outras maneiras.

Alice é professora em formação inicial durante a disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II” do curso de Licenciatura em Física, da UNESP Campus de Rio Claro – SP no ano letivo de 2013. Alice é bolsista do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no convênio UNESP – CAPES Edital 2009, e cursa a disciplina estágio supervisionado concomitantemente às atividades do PIBID.

As atividades são desenvolvidas em duas escolas da cidade de Rio Claro – SP. A escola 1, da rede estadual de ensino, está localizada a cerca de 2 km do centro da cidade, e atende a alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. E as disciplinas estão organizadas segundo salas ambientes. A escola 2, também da rede estadual de ensino, está localizada na área central da cidade, e atende alunos do Ensino Médio regular e de cursos profissionalizantes.

Resultados e discussões

Segue no Quadro 1, a relação de aulas de Alice. As aulas 1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a e 7^a, referem-se a aulas que Alice planejou e ministrou na ocasião do estágio supervisionado. Todas as aulas podem ser localizadas em relação ao mês letivo, a escola, o nível e a turma. As aulas 1, 2, 3, 4 e 5, ocorreram no primeiro semestre, e as aulas 6 e 7, no segundo semestre. As siglas EM e EF, significam respectivamente Ensino Médio e Ensino Fundamental. Por exemplo, a primeira aula ocorreu no mês de maio, no primeiro semestre, na escola 2, com a turma do 2^o ano B do Ensino Médio.

Mês	Maio		Junho			Agosto	
Aulas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Escolas	2	1	2	1	1	1	1
Nível	EM	EF	EM	EM	EM	EM	EM
Turmas	2 ^o B	8 ^o 3	2 ^o B	1 ^o 2	1 ^o 2	1 ^o 2	1 ^o 2

Quadro 1 Relação das aulas ministradas pela Alice, turmas de alunos, escola, nível de ensino e mês do ano.

Tipos de discursos e estratégias didáticas

A estrutura de diálogo entre Alice e os alunos em cada aula é analisada com base na estrutura proposta por Orlandi (2005). Para tanto, consideramos na estrutura dos discursos a presença do interlocutor, a presença e a disputa do referente (os efeitos de sentido sobre o assunto) e os indícios de paráfrase (o mesmo) e polissemia (o diferente) nas estratégias didáticas adotadas em sala de aula.

No discurso monossêmico, o interlocutor é “inexistente” ou pouco considerado, o referente não é evidenciado e a polissemia não existe. Nesse caso, a estrutura comunicativa da aula não permite que os alunos participem (como um todo) ativamente da construção dos conceitos. No discurso polêmico, o interlocutor aparece e disputa o referente, e há presença da polissemia. Nessa estrutura, já há participação dos alunos na construção dos conceitos, de

modo que eles se sintam em condições de dialogar com o professor e com seus colegas. No discurso polissêmico, a polissemia é aberta, o referente está presente como tal, e os interlocutores se expõem inteiramente aos efeitos dessa presença, não regulando sua relação com os sentidos. Nessa situação, os alunos tomam para si os temas abordados e os desafios de construção dos conceitos. Segue a síntese esquemática no Quadro 2.

	Monossêmico	Polêmico	Polissêmico
Interlocutor	Inexistente	Existente	Exposto
Referente	Não é apresentado	Disputado pelos interlocutores	Presente
Discurso	Tende à paráfrase	Há polissemia	Polissemia aberta

Quadro 2 Síntese esquemática dos Tipos de Discursos, a partir de Orlandi (2005).

Não identificamos um discurso totalmente monossêmico, nem outro, totalmente polissêmico nas análises. Por isso, as situações referentes às colunas A e G no Quadro 3 não são atingidas. Isso já é previsto por Orlandi (2005), que inclusive, sugere categorias que consideram tendências discursivas, ou seja: discurso que tende para polissemia; discurso que tende para a paráfrase; discurso intermediário ou polêmico.

No Quadro 3, resumimos os tipos de discursos identificados, a partir da análise dos relatos em diário de campo. As aulas cujas estratégias didáticas foram caracterizadas como discurso monossêmico foram agrupadas na coluna B. As situações intermediárias entre o discurso monossêmico e o discurso polêmico aforam agrupadas na coluna C.

	Monossêmico		C	Polêmico	D	E	Polissêmico	
	A	B					F	G
Alice	-	3, 4, 5	1, 2			6, 7		-

Quadro 3 Tipos de discursos nas estratégias didáticas em cada aula.

O discurso polêmico não foi identificado. Por isso, a coluna D não foi preenchida. As situações intermediárias entre o discurso polêmico e o discurso polissêmico aforam agrupadas na coluna E. Por fim, a categoria discurso polissêmico não foi identificada e, por isso, a coluna F não foi preenchida.

Alice apresentou dificuldade em “controlar a sala” nas aulas 4 e 5. Ela relata que nem todos os alunos participavam da aula quando solicitados a dialogar sobre o tema da aula, do modo como ela havia planejado. Alice relata ainda que enquanto ela apagava a lousa, na ocasião da aula 4, uma aluna a xingou. Sua primeira atitude foi tentar obrigar que a aluna denunciasse a si própria. Entretanto essa estratégia, além de não funcionar, criou um clima de tensão entre ela e os alunos.

No início da aula 5, Alice relata que lembrou os alunos sobre o desentendimento que ocorrera na aula anterior. Ela pediu um pouco de respeito aos alunos porque ela estava tentando explicar o conteúdo de Física. Ela relata também que, após uma atividade de resolução de exercícios, na qual a proposta era que os alunos participassem respondendo às perguntas que ela trouxe, como forma de diálogo, a sala estava uma bagunça. Frente a isso, ela ordenou que uma aluna mudasse de lugar. Entretanto a estratégia não funcionou, pois a aluna resistiu à solicitação e permaneceu no lugar. Frente a tal situação, Alice pediu a um aluno que chamasse a inspetora de alunos. A inspetora, por sua vez, chamou a atenção dos alunos que ficaram em silêncio por menos de dez minutos. Por fim, como último recurso, Alice opta por escrever alguns exercícios em lousa a serem entregues no segundo semestre, após as férias letivas,

afirmando que tal atividade será considerada na nota.

Apesar das dificuldades enfrentadas no primeiro semestre, Alice modificou suas estratégias didáticas no segundo semestre. Já na aula 6, primeira aula do semestre, ela propôs aos alunos que eles apresentassem seminários, e com isso, promoveu a participação ativa dos alunos. Para isso, ela propôs o tema intitulado “Tipos de energia” e levou os alunos à biblioteca da escola incumbidos de consultarem livros didáticos e paradidáticos sobre o tema. Eles levaram os materiais para a casa, prepararam a apresentação, e apresentaram o seminário na aula subsequente.

Seguem as análises de dois episódios de interesse acadêmico de seus relatos sobre a aula 6 nos Quadros 4 e 5:

ADA06-1.1	“Reverti o barulho da aula tradicional, em discussões de grupos produtivas (...)”
Análise	<p>Podemos criar a frase de comparação (ORLANDI, 2005) “Reverti o barulho da aula anterior em discussões de grupos produtivas e o uso de celular para pesquisas”.</p> <p>Ao comparar as duas frases, e lembrando que o leitor do relatório é o professor da disciplina de estágio supervisionado, e conseqüentemente, um avaliador de suas atividades, percebemos que o trecho “Reverti o barulho da aula tradicional”, pode ser interpretado como efeito de sentido que busca enfatizar o que valoriza seu trabalho, e por isso, a frase é iniciada por “Reverti”, aproximando Alice da ação de melhoria. Ao passo que, ao afirmar que a aula revertida foi a “aula tradicional” e não a “aula anterior”, como proposto para comparação, ela cria o efeito de sentido de afastamento da componente que pode ter sido causa do barulho dos alunos na aula anterior. Com isso, ela cria um efeito de sentido que responsabiliza o ensino tradicional, e não a si própria pela elaboração e aplicação da aula.</p> <p>Entretanto, é possível criar uma segunda frase para esse trecho “Reverti o barulho dos alunos em discussões produtivas”. Na segunda comparação fica mais evidente que ela não responsabilizou os alunos, ou seja, a responsabilidade está no lado da relação pedagógica que prepara a aula. Com isso, é possível afirmar que ela indica consciência de sua parcela de responsabilidade em relação ao problema de barulho dos alunos em sala de aula.</p>
Contexto	Episódio retirado do diário de campo de Alice, sobre a 6ª aula na escola 1. A frase destacada foi escrita no final do relato do dia e concluiu a descrição da aula.
Observação	Na codificação ADA06-1: A – Alice; D – Diário de campo; A – Aula; 06 – Sexta aula; 1 – Escola 1; 1 – Episódio 1.

Quadro 4 Análise de um episódio de interesse acadêmico.

A partir do Quadro 4, Alice indica consciência, ainda que tacitamente, sobre sua responsabilidade em relação ao comportamento dos alunos. Mesmo que para isso ela tenha criado efeitos de sentido que dificultem a responsabilização sobre si. Esse efeito de sentido pode ser considerado esperado, pois seu diário de campo será avaliado pelo professor da disciplina de estágio supervisionado.

No Quadro 5, ela estabelece relação causal entre suas ações docentes e as atitudes dos alunos. Alice traz ainda, indícios de desenvolvimento da concepção de obediência libertadora apontada por Davis e Luna (1991), embora não tenha generalizado a ideia durante suas reflexões após a aula.

ADA06-1.2	“A metodologia usada p/ este tipo de sala foi ótimo e produtivo, pois já que não conseguem ficar quietos, eu soube transformar falatório desnecessário em discussões produtivas.”
Análise	Podemos criar a frase de comparação (ORLANDI, 2005) “A metodologia utilizada foi ótima e produtiva, pois consegui transformar falatório desnecessário em discussões produtivas”. Ao comparar as duas frases, percebemos que ao dizer “p/ este tipo de sala”, ela indica a ideia que estratégias didáticas dialógicas devem ser utilizadas em situações especiais, quando as estratégias da pedagogia tradicional não funcionam. Essa ideia também pode ser observada no trecho “pois já que não conseguem ficar quietos”. No entanto, ao dizer “A metodologia usada” associada a “eu soube transformar”, ela indica perceber o estabelecimento de relação causal entre seu planejamento e sua ação na mudança de atitude dos alunos. Outro ponto é que, mesmo trazendo a afirmação “não conseguem ficar quietos”, ao afirmar “falatório desnecessário em discussões produtivas” ela indica estabelecer diferenças entre atitudes dos alunos a serem incentivadas por ela, enquanto professora, de acordo com os objetivos da interação social.
Contexto	Episódio retirado do diário de campo de Alice, sobre a 6ª aula na escola 1. A frase destacada foi escrita no final do relato do dia e concluiu a descrição da aula, logo após a frase anterior.
Observação	Na codificação ADA06-1: A – Alice; D – Diário de campo; A – Aula; 06 – Sexta aula; 1 – Escola 1; Episódio 2.

Quadro 5 Análise de um episódio de interesse acadêmico.

Apresentamos no Quadro 6 a comparação entre situações em que as estratégias didáticas denotaram evidências do poder disciplinar ou do controle sobre os alunos e suas respectivas estruturas discursivas nas sete aulas ministradas por Alice.

	Monossêmico			Polêmico		Polissêmico	
Controle					6ª, 7ª		
Disciplinar	-	3ª, 4ª, 5ª	1ª, 2ª				-

Quadro 6 Comparação entre a estrutura de confinamento dos alunos e o tipo de discurso.

Considerações finais

Alice apresentou propostas de confinamento dos alunos, em busca de exercer o poder disciplinar durante a maior parte das estratégias didáticas. Além de Alice já apresentar dificuldades em lidar com a assimetria entre ela e os alunos, ela prejudicou ainda mais a constituição de sua “autoridade conquistada” ao chamar a inspetora de alunos. Diante de tal situação, Alice inicialmente optou pela aplicação de uma lista de exercícios como forma de punição disciplinar dos alunos. Visto que a vigilância, a punição e o confinamento dos corpos foram preocupações centrais em suas estratégias no primeiro semestre, é possível afirmar que Alice trouxe do *imprinting* cultural (MORIN, 2000) que recebeu em sua formação as preocupações em exercer o poder disciplinar, apontadas por Foucault (2009).

Apesar das dificuldades iniciais, Alice conseguiu desenvolver situações de estratégias didáticas, nas quais os alunos participaram das discussões. Tais estratégias exigiram que os alunos realizassem atividades de pesquisa em outros espaços e tempos fora da escola, sem confinamento. Com isso, as duas últimas estratégias didáticas propostas por Alice romperam com a lógica do confinamento, e representaram indícios de controle de Alice sobre os alunos.

Nas ocasiões das últimas aulas, a organização do espaço-tempo teve como eixo central o

trabalho intelectual e a participação ativa dos alunos. Entendemos que essa atitude de Alice é alinhada com a ideia de obediência libertadora, assim como essa vivência, pode construir o conhecimento tácito sobre a questão da indisciplina dos alunos.

Alice indicou o estabelecimento de relações de causalidade entre suas atitudes enquanto professora dos alunos e as ações dos alunos. É especialmente interessante notar que seus relatos apresentam tais relações como forma estruturante de seu discurso, estando, portanto, mais afastado do mero verbalismo e mais próximo do conhecimento tácito.

Ao permitir que os alunos desenvolvam parte das atividades em outros espaços e tempos, eles vivenciam situações de auto-regulação em ambientes abertos, sem a necessidade de vigilância, ou seja, de regulação externa.

Essas observações nos permitem ainda, estabelecer uma relação direta entre os tipos de discursos, propostos por Orlandi (2005) – monossêmico, polêmico e polissêmico – e a estrutura de confinamento, caracterizada pelo poder disciplinar (Foucault, 2009) e pelo controle. Em linhas gerais, é possível afirmar que quanto mais a relação professor aluno caminha para o confinamento, mais os tipos de discurso se aproximam do monossêmico. Entretanto não pretendemos que tal afirmação seja considerada uma fórmula, ou seja, possa ser generalizada.

Agradecimentos e apoios

Agradecimento a CAPES pelo apoio financeiro.

Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**. n.76, 1991, pp. 65-70.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática docente. 25 Ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. Ed. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Pro-posições**, v. 21, n.1, 2010, pp. 89-105.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: UNESCO, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.