

Memórias, Trajetórias e identidades do Fazer-se Professor (a) em Escolas Multisseriadas no Oeste de Santa Catarina*

Elison Antonio Paim**

Resumo

Na região Oeste de Santa Catarina, as atividades educacionais foram sendo formalizadas com o processo de colonização a partir do primeiro quartel do século XX. Nos primeiros tempos as atividades educacionais aconteceram apenas em algumas comunidades nas quais pessoas de forma individualizada preocupavam-se com a escolarização. Em algumas comunidades, especialmente naquelas descendentes de alemães, foram sendo construídas as primeiras salas de aula em que se ensinava em dialetos das línguas de origem, pois havia uma quase total ausência do Estado enquanto promotor da educação até a década de 1940. Com a Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro proibiu que os imigrantes e seus descendentes falassem em suas línguas e dialetos de origem. A partir de então, intensificaram-se as preocupações governamentais em levar uma educação mais formal para que, dentre outras coisas, os alunos fossem ensinados a falar português. Nesta pesquisa procuramos através de lembranças, dar visibilidade aos sujeitos realizadores da escolarização – os professores. Os dados foram buscados através de depoimentos orais. Neste momento daremos ênfase na metodologia de trabalho com as temáticas e conteúdos históricos. **Palavras-Chave:** memória, experiência, fazer-professor, escolas multisseriadas

Abstract

In Santa Catarina's West, the educational activities had been formalized with the colonization process in the first quart of the 20th century. In the beginning, the educational activities happened just in some communities in which ones some individualized people cared about schooling. In some communities, especially in that ones that were German descendents, was built the first classrooms where was taught, in dialects, the original language, because there was an almost total non-attendance of the State as a promoter of education until de 1940 decade. With the World War II, the Brazilian government forbids the immigrants and their descendents to speak in their original languages and dialects. Since then, the government's concerns about given a formal education to these students, so then can be taught to speak Portuguese. In this research we try by rememorizations to show the ones that made the schooling, the teachers. The data was searched by oral testimonies. At this moment we will emphasize the work methodology with the themes and historical contents. **Key-Words:** memory; experience; become teacher; multiseriated schools.

Apresentamos neste texto, resultados parciais do projeto de pesquisa “O Ser e o Fazer-Se Professor: memórias, trajetórias e identidades docentes”, o qual articulou diferentes sujeitos e objetos de pesquisa sob um mesmo olhar investigativo, tendo como foco central a

* Este projeto foi financiado pela modalidade Balcão de Projetos da UNOCHAPECÓ. Contou com a colaboração da bolsista Lucélia Fellipeto.

** Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor no curso de História da Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ e responsável pelo Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina.

seguinte questão: como se constituem as memórias, trajetórias e identidades do ser e fazer-se professor? A pesquisa que aqui é apresentada teve como objetivo compreender como se constituem e quais são as memórias dos sujeitos educacionais sobre o fazer-se professor(a) no Oeste de Santa Catarina a partir do processo colonizatório do início do século XX e de como as memórias, trajetórias e identidades dos professores de escolas multisseriadas podem contribuir com o processo de formação inicial e continuada dos professores desse nível de ensino.

O enfoque dessa pesquisa foi registrar memórias dos docentes que atuaram no ensino em escolas multisseriadas no oeste catarinense. A coleta de dados deu-se através de gravados depoimentos gravados com doze professores, aposentados, que trabalharam em escolas multisseriadas dos anos 1940-1970. As entrevistas foram realizadas no período de agosto a dezembro de 2007. Como requisito para ser entrevistado, o professor deveria ter acima de 60 anos e ter trabalhado em escola multisseriada no oeste catarinense no período citado. Os sujeitos responderam a questões relacionadas aos seguintes pontos: como foi a escolha profissional, o porquê desta; como se deu o seu fazer-se professor, sua formação inicial, cursos de capacitação, pontos importantes de sua formação, até que série estudou; o início da carreira, suas dificuldades, necessidades; como eram desenvolvidas suas aulas, do seu preparo, os materiais utilizados, e a relação com alunos e comunidade.

Na contemporaneidade, muito se tem pensado, debatido, produzido e escrito sobre memória, procurando decifrar seus enigmas, suas características, diferenças, semelhanças, aspectos coletivos e individuais, as diferentes formas de concebê-la, entendê-la, defini-la. Memória tem sido pensada como seleção e sempre seleciona os eventos de forma individual (na relação com o social), pois depende de como cada um viveu. A memória individual vai depender sempre do social. O social entendido pelas relações com “a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1994, p. 54).

Pinto (1998) afirma que a memória, por ser flexível, permite a combinação entre o individual e o coletivo. Mesmo sendo sempre pessoal, é sempre apoiada em referenciais coletivos. Para o autor, a memória é como um caleidoscópio, “permite, num giro, lento ou súbito, uma nova combinação dos cristais da lembrança; como um receptáculo, garante que de tudo fica um pouco” (p. 207).

Em contraposição à idéia de que não existe mais memória após a constituição da História, pautamo-nos nas considerações de Benjamin (1994) quando forja o conceito de memória na relação com as experiências vividas. Para ele, o historiador faz uma construção

narrativa na relação com um outro tempo que não são os tempos contínuos, vazios e homogêneos. O tempo da rememoração é um tempo vivo que propõe a salvação e não a redenção dos sujeitos que rememoram.

Para Chauí (1978), o ato de lembrar “não é reviver, mas re-fazer”. Ao lembrar refletimos a partir do outrora, refazendo, revivendo, recriando, construindo com o nosso tempo e não simplesmente trazendo o vivido. O modo de lembrar é individual e social, simultaneamente. Existem memórias do grupo que são guardadas; porém, quem lembra individualiza as lembranças comuns ao grupo, no que lembra e em como lembra. Ainda nessa perspectiva de considerar as lembranças como sociais, destacamos Lowenthal, ao afirmar que “Na verdade, precisamos das lembranças de outras pessoas tanto para confirmar as nossas próprias quanto para lhes dar continuidade” (1998, p. 81).

Ao dialogar com as falas dos professores que atuaram no ensino em escola multisseriadas, observamos como esses profissionais rememoram a importância que tinham em relação à comunidade. Quando questionados sobre sua participação em realizações da comunidade e da escola em prol dessa. Todos afirmaram que realizavam tarefas extraclasse, ou seja, a vida nas comunidades estava centrada de uma maneira ou de outra nos professores, pois estes estavam sempre a dispor da mesma. Nesse sentido, Paim afirma que “Pauto-me no princípio que as diferenças na forma de olhar para os professores estão vinculadas às formas de perceber o papel social da docência. O professor como agente social é “formado” para trabalhar numa perspectiva de manutenção da ordem estabelecida, ou de mudança e construção de um mundo melhor” (2005, p.1).

Apesar de ressaltada a importância do professor para o funcionamento da comunidade, também chama a atenção o fato de não acontecer um reconhecimento em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo um professor de escola multisseriada:

Um fato que eu tenho hoje marcado na minha lembrança e sempre foi falado, por que naquela época era muito, muito difícil também pra ser professor, por que quando o aluno se dava bem os comentários no final do ano eram: é esse aluno puxou pro pai. E quando o aluno se dava mal, era por que o professor não valia nada. Isso ali era normal da gente ouvir durante o final do ano (Genésio).

O professor tinha um vínculo evidentemente forte com a sociedade, pode-se afirmar que em alguns casos ele era o alicerce desta, e que o compromisso com a comunidade estava muito além da educação das crianças, mas ressoa em sua memória o não reconhecimento pela sua competência docente.

Edward Thompson propõe pensarmos a sociedade através das experiências, pois: “homens e mulheres experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses

sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades” (1981, p. 182). Considerar essas questões é fundamental para que se possa discutir a formação humana junto com os sujeitos formadores, levando-se em consideração o que os formadores pensam, como vivem, quais experiências têm para contar, que metodologias desenvolvem, quais as relações fazem entre teorias e práticas cotidianas.

Na direção de analisar experiências, Gómez Pérez (2001, p.164) fala de uma cultura docente, ou seja, os professores desenvolvem também elementos de uma cultura própria,

Como conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, de sentir, de atuar e se relacionar entre si (...) A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações inter pessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões.

Outra dimensão que é focalizada pelo autor acima é a da cultura experiencial, através da qual abordou aspectos da experiência dos sujeitos, nos quais cada um desenvolve suas singularidades de forma individual, mas numa dimensão de coletividade: “o desenvolvimento da cultura experiencial de cada indivíduo é um compêndio singular de conteúdos e formas, de capacidades e sentimentos, atitudes e conhecimentos que se geram na concreta e peculiar interação evolutiva de cada sujeito com as peculiaridades, as pressões e as possibilidades, bem diferentes de cada cenário vital” (GÓMEZ PÉREZ, 2001, p. 256).

O fazer-se docente, para os professores de escolas multisseriadas, estava relacionado não apenas a sua construção profissional, mas a vontade de ensinar. Uma das professoras nos contou o quanto ficou feliz junto com sua mãe ao construírem uma nova sala de aula improvisada para dar aulas a quem não tinha condições de ir estudar fora da comunidade. Tudo foi construído por elas, sem auxílio financeiro, ou ajuda de algum órgão educacional, apenas elas e a comunidade: “Trabalhava minha mãe, trabalhava eu, sempre nós duas sabe? Sem pagamentos nem nada de dinheiro, não tinha dinheiro, só por bem deles, que eles tinham essa vontade de estudar e os pais não podiam” (Anita).

Em sala de aula, cada professor aprendia a ensinar com a sua experiência vivida enquanto aluno. Eram oferecidos cursos pelas prefeituras de alguns municípios da região que serviam para melhorar o desempenho do professor em sala. Eram supervisionados por inspetores mensalmente, deveriam estar com as atividades propostas em dia registrando-as e, também eram avaliados através dos alunos. Além de observar o caderno dos alunos, questionavam as crianças para ter certeza de que estas estavam aprendendo.

Como eles não tinham graduação, e no início da carreira não havia condições de

entrar em uma universidade, eles aprendiam por suas experiências. Eles criavam, pesquisavam, e tornavam concreto o conhecimento que haviam adquirido. Como uma das professoras nos coloca:

(...) todos os dias eu inventava uma coisa nova na sala por isso que as professoras me pegavam no pé muito [...] e eu era capaz de chegar com uma folha, uma folhinha, uma rosa, uma coisa assim e dar aula uma semana sobre aquilo [...] assim eu trabalhava com eles, eu seguia muito pouco os meus conteúdos (Aurora F.).

Como o professor tinha muitos afazeres na escola além de dar aula, era necessária uma organização rígida, pois os alunos não podiam ser prejudicados pelas outras tarefas realizadas na escola. Uma professora conta um pouco sobre sua organização como docente “(...) então eu dividia o tempo, por exemplo, português e matemática que eram as disciplinas que mais me preocupavam, eu tinha mais números de aula pra dar durante a semana, (...)Tinha que ter um dia, um espaço na semana, pra horta coisa assim, dividia”(Neadite).

Observa-se então o que defende Guedin, “Os saberes da experiência não são saberes como os demais eles são formadores de todos os demais. (...) A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências” (2005 p. 135).

Definir o que é identidade, segundo os autores que trabalham com tal categoria, é algo bastante difícil, devido a sua amplitude conceitual e à pluralidade de identidades que formamos ao longo de nossa vida. Para compreender como a identidade funciona é preciso compreendê-la em suas diferentes dimensões; a identidade envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitária; a identidade é, na verdade, relacional porque a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica; a identidade está vinculada a condições sociais e materiais; as identidades não são unificadas (WOODWARD, 2000). Portanto, as identidades “são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2000, p. 33).

Segundo Bauman (2005), identidade é um “conceito altamente contestado”, é um campo de batalhas, o seu “lar natural”, pois:

Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. (...) Talvez possa ser conscientemente descartada (e comumente o é, por filósofos em busca de elegância lógica), mas não pode ser eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta de ser devorado (BAUMAN, 2005, p.84).

Procurando definir identidade dialogamos com Silva (2000), quando afirma que: “A

identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição (...) está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81).

Para que exista identidade é preciso que existam diferenças e ambas acontecem de forma relacional. Assim, “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2000, p.79). Tanto uma quanto outra não são naturais, são construções histórica, cultural e socialmente produzidas.

Numa época em que “tudo que é sólido desmancha no ar”, as identidades e as noções de pertencimento “não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis” (BAUMAN, 2005, P.17). Assim, “as “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, P.19).

Disso tudo o que se percebe é que os sujeitos em geral, e no nosso centro de interesse os educadores, parecem viver uma crise de identidades. Nessa conjuntura, se constituem como um sujeito em crise. Eckert-Off (2003, p. 273) diz que

é interessante observar que o sujeito, além de não escapar à sujeição pela ordem do simbólico e pela interpelação ideológica, também não escapa à sujeição pelo poder. Tais observações nos levam a compreender o sujeito não totalmente livre e controlador de seus discursos e sentidos, nem totalmente assujeitado e determinado, mas se movendo entre a incompletude e o desejo de ser completo marcado pela ilusão de ser a fonte entre o si mesmo e o outro que o constitui.

Hall (2002) discute a desconstrução do ser na modernidade tardia e avalia se existe uma crise de identidade. Para o autor, essa crise é vista com parte de um processo amplo de mudanças, que desloca as estruturas, ou seja, desestrutura os processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referências que davam suporte estável aos indivíduos no mundo social. Historicamente, Hall (2002) aponta três concepções de sujeito: sujeito do Iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O primeiro estava baseado em um ser centrado, unificado e dotado de razão, de consciência e de ação. O centro do eu era a identidade de uma pessoa. O sujeito sociológico refletia a complexidade do mundo e o indivíduo que se estrutura a partir das relações estabelecidas com outras pessoas, por meio de mediações. A identidade é formada na interação. No sujeito pós-moderno há a fragmentação do indivíduo. Ele tem várias identidades que assumem diferentes formas em diferentes situações. Não há uma identidade fixa e permanente. Assim, percebe-se que ao estar em uma situação, como de pesquisa ou de interação com sujeitos que lhe são hierarquicamente

superiores, o educador assume a identidade e, por conseguinte, o discurso que é representativo dessa superioridade.

Coracini (2003) aponta que a identidade se forma ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes. Ela permanece sempre incompleta, sempre em processo, em *(trans) formação* (grifo nosso). Toda a identificação só acontece porque encontra alguma resposta no interior do sujeito “é preciso entendê-la não como resultado de uma plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma “falta”: falta de inteireza que procuramos preencher sem jamais conseguir, a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser” (p.243). A autora chama atenção para a hipótese de que o educador/professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em mudanças, sendo que só é possível capturar momentos de identificação.

No Oeste catarinense o início das atividades formais de educação nas escolas multisseriadas foi marcante para os profissionais que passaram por estas salas de aula repletas de alunos de várias series. Os profissionais que trabalhavam nessas escolas geralmente escolhiam esta profissão por necessidade. Na época, décadas de 1950, 1960 e 1970, a princípio, não havia tantas opções de emprego, ser professor não significava privilegio financeiro, mas um meio de auxílio nas dificuldades que eram encontradas em todos os aspectos. Isto se evidencia quando nos reportamos a fala do professor Genésio. Para ele a questão financeira o levou a uma sala de aula, vejamos:

(...) Daí me procurar, eu não tinha formação, eu tinha só o terceiro ano primário, era minha formação. Até hoje eu tenho certificado do terceiro ano primário, que na época em 48 que eu concorri era o diploma que tinha. Ai eu não queria assumi essas coisa, mas como a situação financeira era lá, da gente encher um dinheiro cada quatro, cinco meis. Então eu e um irmão meu trabalhava na roça e eu resolvi. Pegamos. Eu ganho um dinherinho, e quando no fim do meis temos esse tustão aí. “Tuti feito”, pegamo, peguei comecei a escola, pegamo um turno. Logo mais a outra professora não se deu bem com a comunidade. Peguei os dois turno.

Ao lado deste caso, em que a questão financeira levou-o entrar em uma sala, em contra ponto há casos em que a vontade de ser professor, de ensinar, esta acima de qualquer dificuldade, seja ela financeira ou de deslocamento até a escola. Torna-se necessária a análise da fala da professora Anita, que mora em Fernando Machado distrito de Cordilheira Alta - SC: “Acho que eu me espelhei um pouco na minha mãe, e depois assim, comecei me integra na comunidade, senti aquele gostinho de trabalha com gente, de ta presente e assim foi que me levo a se professora”.

Em certos casos, como o da professora Benilde, o convite era feito antes mesmo da mudança até a comunidade. “(...) vieram me procurar né. Estes daqui tinham como o avô dela

que era conhecido, ele morava lá também, e daí então ele disse, nós vamos pra lá, você tem que vim lá pra ser professora.”

Para as mulheres nesta época, década de 1950, 1960, não havia outra opção de trabalho remunerado além do Magistério, principalmente no interior. Então, quando havia a necessidade de aumentar a renda familiar, a mulher entrava em sala de aula, mesmo não tendo formação específica. A Professora Alvina, contou que sua escolha pelo Magistério se deu pelo campo empregatício feminino ser mínimo. “(...) na época e como eu era uma pessoa desocupada né? Eu queria assim, arruma profissão pra mim e na época não tinha assim tanta opção pra mulher né. Na época a opção que a gente tinha era se professora pra mulher né?”

A professora Aurora também nos coloca como foi chamada a ser professora, nota-se que no caso dela, o motivo para seguir essa carreira foi por necessidade da comunidade e por ela gostar da profissão.

(...) na localidade não tinha ninguém e achavam que eu era a pessoa mais instruída que tinha (...), justamente por isso eu fui chamada, professor era conhecida ele era de Linha Feliz, amigo do pai também e por isso que eu fui chamada porque não tinha outras pessoas. Não tinha e como eu trabalhei fora assim eles pensaram assim que eu era uma pessoa esclarecida né? e fui chamada por isso, fui chamada porque uma era minha vocação e outra porque o meu destino, com certeza.

Em ambos os casos, a formação profissional não representava uma condição. A necessidade de ensinar uma criança a ler e a fazer contas, não implicava uma maior formação para assumir as aulas, como professor ele se tornava um docente por suas próprias mãos. O profissional em sala estava se formando a seu modo. Isso nos reporta a fala da professora Aurora. Ela nos colocou a frente da forma como se escolhia um professor. Essa professora como tantas outras tinha até a quinta série do primário, como era chamado na época a ensino fundamental. Sua formação como professora se deu em sala através de suas experiências.

Como já foi colocado anteriormente, a comunidade mesmo sabendo da não titulação dos professores aceitava-os, pois, não viam essa pessoa simplesmente como docentes, mas como “pessoas vividas”, sendo assim, poderiam ensinar as crianças o que sabiam, ou seja, o que aprenderam enquanto alunos e durante sua vida. Como se pode notar na fala do professor Genésio: “Daí me procuraram, eu não tinha formação, eu tinha só o terceiro ano primário, era minha formação. Até hoje eu tenho certificado do terceiro ano primário, que na época em 48 que eu concorri era o diploma que tinha”.

Considerando que cada professor constrói seus saberes a partir das relações que se estabelecem nos espaços de inserção, as diferenças pessoais, morais, éticas, religiosas, formativas dentre outras, instituem e ou fortalecem as especificidades e singularidades de cada personalidade/sujeito.

Desse modo destacamos que os saberes docentes são constituídos de vários saberes vindos de diferentes fontes, o que implica num processo de aprendizagem e de apropriação no decorrer da formação pessoal e profissional durante a vida. Esta noção de saber é atribuída aos conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que é chamado de saber-fazer e de saber-ser. Com o passar do tempo, o professor constrói saberes próprios. Desta forma, explicita que o desenvolvimento do saber é associado tanto às fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção. É importante lembrar que os saberes docentes são abertos, estão em constante processo de qualificação, elaboração e revelação.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed, 1994.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas vol. 1).
- CHAUÍ, Marilena; FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Ideologia e Mobilização Popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do (a) professor de português. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003.
- ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.
- D'ALÉSSIO, Márcia Mansur. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero v.13, Nº 25/26, 1993, pp. 97-103.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-150.
- GÓMEZ, Angel Pérez. **A Cultura Escolar Na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. In: **Trabalhos da Memória**. Projeto História - Nº 17. São Paulo: EDUC, 1998, pp.63-201
- PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. Unicamp: Campinas, 2005 (Doutorado em Educação).
- PINTO, Julio Pimentel. Os Muitos Tempos da Memória. In: **Trabalhos da Memória**. Projeto História - Nº 17. São Paulo: EDUC, 1998, pp.203-211.
- ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria – ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.